النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة

إعـــــداد

د/ خالد بن حسن التميمي

الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي والإرشاد

بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز

النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة

د/ خالد بن حسن التميمي *

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب مرحلة الدبلوم العام في التربية، في العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠، بلغ قوامها مئة وأربعة وأربعون طالباً، طبق الباحث أربعة مقاييس وهي: مقياس أساليب التعلم، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس التفكير البنائي.

وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الإحصاء الوصفي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار "ت" للمجموعة الواحدة، وأسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه المتعدد، وأسلوب تحليل المسار.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع في كل من توجهاتهم لأهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، وتفكيرهم البنائي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل من (توجهات أهداف الإنجاز، أساليب التعلم، وفاعلية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي) تعزى لمستويات متغيري (الحالة الوظيفية، والتخصص الدراسي) وتفاعلهما، كما أسفرت النتائج عن وجود أثار مباشرة لأساليب التعلم، وفعالية الذات، والتفكير البنائي على التحصيل، وكذلك وجود تأثير مباشر بين أساليب التعلم وفعالية الذات.

وتقترح الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات تبحث في طبيعة النموذج البنائي للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية يتم تطبيقها على عينات من كليات أخرى وتخصصات متعددة.

الكلمات المفتاحية: النموذج البنائي للعلاقات، أساليب التعلم، توجهات أهداف الإنجاز، فعالية الذات الأكاديمية؛ التفكير البنائي، التحصيل الأكاديمي.

* **د/ خالد بن حسن التميمي:** الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي والإرشاد– بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز.

A Structural Model of the Relationship Between Learning Styles, Achievement Goals Orientation, Academic Self-Efficacy, Constructive thinking, and Academic Achievement Among the Students of General Educational Diploma in Jeddah University

Dr. Khalid Hassan Altamimi

Assistant professor at Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

Abstract

This study aims to investigate the nature of a structural model of the relationship between learning styles, achievement goals orientation, academic self-efficacy, constructive thinking, and academic achievement. The study sample consisted of 144 students studying general educational diploma at Jeddah University during the academic year 2019. The researcher applied four measures, namely, learning styles scale, achievement goals orientation scale, academic self-efficacy scale, and constructive thinking scale.

The study hypotheses were examined by using Descriptive statistics, Pearson correlation Coefficient, Cronbach-alpha Coefficient, One group T-test, Tow Way MANOVA, and path analysis.

The results showed that the students of general educational diploma at Jeddah University have high levels in their achievement goals orientation, academic self-efficacy, and constructive thinking. In addition, there is no significant differences between the variables: sample's scores mean in the learning styles, achievement goals orientation, academic self-efficacy, and constructive thinking that attributed to the levels and interaction of job status and major. However, there are direct effects for learning styles, academic self-efficacy, and constructive thinking on the academic achievement, also, there

is direct effects between learning styles and academic self-efficacy.

Further research is recommended to assess the nature of the structural model of the relationship between the current study variables among different samples from other colleges and fields of study.

Keywords: a structural model for the relations, learning styles, achievement goals orientation, academic self-efficacy, constructive thinking, academic achievement.

مقدمة:

تناولت كثير من الدراسات في مجال التربية التعليم التحصيل الأكاديمي كونه أحد أهم نواتج المخرجات التعليمية التي تسعى جميع المؤسسات التعليمية إلى قياسه مما يساعد على تحديد الكفايات والمهارات والمعلومات التي أتقنها الطلبة، ويعبر المعدل التراكمي للدرجات عن التحصيل الأكاديمي، حيث يُصنف الطلبة بناءً عليه، ويعد أحد معايير القبول في الدراسات الجامعية العليا، ويعطى أعلى نسبة ضمن النسبة الموزونة للقبول.

ونظرًا لأهمية التحصيل الأكاديمي؛ أجريت العديد من البحوث والدراسات التربوية التي تتناول العلاقات بين التحصيل الأكاديمي وعددًا كبيرًا من المتغيرات النفسية والتربوية، ويشير أدبيات البحث التربوي بأن تأثيرات هذه المتغيرات تتباين بناء على دورها المباشر وغير المباشر على العملية التعليمية بصفة عامة وعلى التحصيل الأكاديمي بصفة خاصة.

وتعتبر أساليب التعلم من المتغيرات التربوية المؤثرة على اكتساب الطالب للمهارات والمعارف، ذلك لأنها تحدد طريقة الطالب في التركيز على معالجة تلك المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والحديثة. ولأساليب التعلم فوائد عديدة ذكرها (حبشي، ٢٠٠١) ومنها: تطوير الممارسات التعليمية في المواقف التربوية، وتطوير مستوى تحصيل الطلاب ودافعيته لعملية التعلم.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة كل من (أحمد، ٢٠٠٣م؛ الثبيتي، والعزيزي، ٢٠١٦) على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة في أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.

كما تلعب توجهات أهداف الإنجاز دورًا مهمًا في تحسين عمليات تعلم وتعليم الطلبة ذلك؛ لأنها تقوم بتوجيه أنشطة التعلم مما يساعد على تحقيق مستويات عالية في التحصيل.

وتشير توجهات أهداف الإنجاز إلى الأطر الشخصية للمتعلم والتي تؤثر على استجاباته المعرفية والعاطفية والسلوكية في المواقف التعليمية. (Mesa,2012)

ولتوجهات أهداف الإنجاز تصنيفات مختلفة من أحدثها النموذج الرباعي والذي يقسمها إلى أهداف إقدام، وأهداف إحجام، ولكل نوع منها غرض من الانخراط في سلوك مختلف.

ولمعرفة العلاقة بين أهداف الإنجاز والتحصيل الدراسي، أظهرت نتائج دراسة (أحمد، ٢٠٠٣م) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأبعاد توجهات الهدف.

ولمواجهة الضغوط التي يواجهها الطالب أثناء مراحل تحصيله الأكاديمي؛ تقوم فعاليته الذاتية الأكاديمية بتحفيز دافعيته للقيام بالمهام المطلوبة منه. الأمر الذي تؤكده دراسة (علي، ٢٠١٦) حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير غير مباشر لفاعلية الذات على التعلم المنظم ذاتياً على مروراً بالتحصيل الأكاديمي. كما أكدت أيضًا دراسة (Albert, M. & Dahling, J., 2016) على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات الأكاديمية والمعدل التراكمي.

كما يسهم تفكير المتعلم البنائي في إيجاد حلول للمعوقات والصعوبات التي يمر بها خلال حياته اليومية بأدنى قدر ممكن من التوتر والضغوط (أحمد، ٢٠١٨). وفي هذا الصدد أشارت دراسة (Kenney-Wallace, 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي والتحصيل.

ومما سبق ذكره يتضح أنه ما تم دراسته في العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات الدراسة الحالية كانت بصورة مجتزأة ولم يتم دراستها بصورة إجمالية في نموذج بنائي واحد يوضح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين التحصيل الأكاديمي والمتغيرات المستقلة والوسيطة.

وبناءً على ما سبق، وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار نموذج بنائي فرضي يبين العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي والتحصيل الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يعد التحصيل الأكاديمي أحد أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها تقويم مدى نجاح أو فشل المؤسسات التعليمية، لذلك يبدل التربويين جهودًا كبيرةً لتجويد جميع المدخلات والعمليات التي تسهم في تحقيق أهدافها التربوية، ومن المعلوم أن نتائج التحصيل الأكاديمي يترتب عليها قرارات مهمة على مستقبل الطالب والأسرة والمجتمع.

ونظراً لأهمية التحصيل الأكاديمي فقد أجريت الكثير من البحوث والدراسات التربوية التي تناولت معظم العوامل ذات العلاقة بتحسين وتطوير العملية التعليمية

بصفة عامة والتحصيل الأكاديمي بصفة خاصة ، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى متغيرات نفسية، ومثل ذلك: الدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمية، ومستوى الذكاء، وأهداف الإنجاز، والقلق، والتوافق النفسي، ومستوى الطموح، والتفكير بأنواعه المختلفة، والنضج الانفعالي والعقلي والاجتماعي، وأخرى متغيرات بيئة دراسية ومثال ذلك: طرائق التدريس، وتقنيات التعليم، والمباني المدرسية، والقيادة التربوية، وأخرى متغيرات أسرية ومثل ذلك: التنشئة الوالدية، ومستوى دخل الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، وحجم الأسرة.

والجدير بالذكر فقد تباينت أساليب الدراسات والبحوث التربوية في دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات مع التحصيل الأكاديمي، فمن هذه الدراسات ما تناولت العلاقة بينها بطريقة مجتزأة، ومنها ما تناولها بطريقة شمولية تضمنت العلاقة بين التحصيل ومتغيرات عديدة، بهدف تعرف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين التحصيل الأكاديمي والمتغيرات المختلفة، مما يبين حجم تأثير كل متغير من المتغيرات المستقلة على المتغير/أت التابع/ة بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال المتغيرات الوسيطة، وذلك من خلال النمذجة البنائية للعلاقات بين جميع المتغيرات الخارجية والداخلية؛ ويعتمد تصور النموذج البنائي على نتائج الدراسات السابقة أو بناءً على نظرية علمية، وذلك من خلال أسلوب تحليل المسار.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت نمذجة العلاقات بين التحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات ذات العلاقة، دراسة كل من (علي، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٦؛ Al-harhy, 2011؛ أبوهلال، والخطيب، ٢٠١١؛ النرش، ٢٠١٠؛ الشويقي، ٢٠١٠؛ Coutinho, 2006).

ومما تقدم تتبين أهمية تعرف طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي على التحصيل الأكاديمي، ونظرًا لوجود ندرة – على حسب علم الباحث – في الدراسات السابقة في المجتمع السعودي التي تحققت من طبيعة النموذج البنائي؛ وأثر متغيرات الدراسة الأربعة على التحصيل الأكاديمي، برزت مشكلة الدراسة؛ والتي تحددت في الأسئلة التالية:

١- ما مستوى كل من توجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي لدى الطلاب عينة من طلاب الجامعة؟

٢- هل يوجد تأثير لكل من التخصص في مرحلة البكالوريوس (علمي – أدبي) والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل) والتفاعل بينهما على كل من أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي لدى عينة من طلاب الجامعة؟

٣- ما أفضل نموذج بنائي يوضح طبيعة العلاقات بين أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

١- تعرف مستوى كل من توجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي لدى الطلاب عينة من طلاب الجامعة.

٢- تعرف تأثير لكل من التخصص في مرحلة البكالوريوس (علمي – أدبي)، والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، والتفاعل بينهما على كل من أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي لدى الطلاب عينة من طلاب الجامعة.

٣- الكشف عن أفضل نموذج بنائي يبين طبيعة العلاقات بين أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية كونها تسعى إلى تعرف طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، والتحصيل الأكاديمي، الأمر الذي يُعد إضافة للمكتبة العربية، حيث تعتبر على حد علم الباحث من أولى الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة.
- تعرف مستوى عينة الدراسة في توجهاتهم في أهداف الإنجاز، وفعاليته الذاتية الأكاديمية، وتفكيرهم البنائي.

الأهمية العملية:

يؤمل الإفادة من نتائج الدراسة لفت انتباه المعلمين، وأعضاء هيأة التدريس، وكافة المهتمين بالشأن التربوي، بالاهتمام بمتغيرات الدراسة المستقلة الأكثر تأثيرًا على التحصيل الأكاديمي، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مخرجات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

١-أساليب التعلم Learning Styles:

عرفها (Kolb,١٩٨٤) بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة الناتجة عن تطبيق مقياس أساليب التعلم، من إعداد وقاد، ١٤٢٩هـ.

٢-توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientation:

عرفها رشوان (٢٠٠٥) بأنها تمثيلات معرفية تفسر الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما، والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي تنتج عن تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز، من إعداد رشوان (٢٠٠٦).

٣-فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy

عرفها باندورا (Bandura, 1997) فعالية الذات بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وإنجاز مجموعة من المهام والأعمال اللازمة لإنتاج مهمة محددة.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي تنتج عن تطبيق مقياس فعالية الذات، من إعداد سالم (٢٠٠٢م).

٤-التفكير البنائي Constructive Thinking:

عرفه كل من (Epstein & Meier, 1989) بأنه نشاط عقلي مرتبط بالذكاء العملي والاجتماعي والعاطفي.

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي تنتج عن تطبيق قائمة التفكير البنائي، من إعداد أبشتين (Epstein)، وقام باختصارها، وتقنينها على البيئة السعودية (الحويجي،٢٠١٦م).

٥-التحصيل الأكاديمي Academic Achievement:

ويقصد به درجة الاكتساب التي يحققها الطالب، أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مقرر دراسي محدد.

التعريف الإجرائي: هو المعدل التراكمي لدرجات الطالب/ة (GPA)، والذي ت/ يحصل عليه في نهاية مرحلة الدبلوم العام في التربية، في العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠، ويقدر بالنسبة المئوية على مجموع درجات المواد الدراسية التي درسها الطالب.

الإطار النظري الدراسات السابقة:

أولاً– الإطار النظري:

١–أساليب التعلم Learning Styles:

تتناول أساليب التعلم مجموعة من المتغيرات المتعددة التي تسعى مجتمعة إلى إيضاح طريقة استيعاب الطالب للمعلومات، وطرق معالجتها، ومن ثم قدرته على تذكر المعلومات وتطبيقها.

وتتعدد تعريفات أساليب التعلم، وتتابين بتباين تخصصات وتوجهات الباحثين والمهتمين بمجال علم نفس التعلم. ومن تلك التعريفات ما يلي:

- ويعرف كل من (Willingham, Hughes, & Dobolyi, 2015) أسلوب التعلم بأنه يعود لخاصية الشخص، وأساليب جمع وتنظيم المعلومات لديه والتفكير حولها.
- أما Dun and Dun فيعرفان أساليب التعلم في (Airp et al, 2016) بأنها طريقة المتعلم في التركيز على معالجة المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والحديثة.
- كما يعرف (أبو العلا، ٢٠١٢) أساليب التعلم بأنها السمات التي تعبر عن الطريقة التي يفضلها المتعلم خلال تعلمه.

أهمية أساليب التعلم:

لأساليب التعلم فوائد عديدة تنعكس إيجاباً على اكتساب المتعلم للمعلومات وطريقة تنظيمها واستدعائها، وفي هذا الصدد لخص (حبشي، ٢٠٠١م) عدد من النقاط، وهي كالتالي:

أ- تحسين الممارسات التعليمية في المواقف التربوية، ومنها التدريب التربوي وتفريد التعليم.

ب- تحسين مستوى تحصيل الطلاب.

ت- المساهمة في دمج الطلاب في المناشط التعليمية.

ث- تحسين دافعية الطالب لعملية التعلم.

ج- تسهم في إعانة المعلمين على تنويع طرائق التدريس المناسبة للمتعلمين.

نموذج كولب لأساليب التعلم:

تشير أدبيات الدراسات إلى تتعدد نماذج أساليب التعلم، ومن أشهرها نموذج كولب (Kolb)، ويُعّرف (Kolb,1984) أساليب التعلم بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. ويتميز النموذج بأنه يجمع بين أساليب التعلم والتفكير معاً من خلال محورين للتفكير وأربعة أساليب للتعلم.

افتراضات نموذج كولب:

أشار كل من (Kolb & Kolb,2005) بأن هناك ست افتراضات قامت عليها نظرية كولب للتعلم؛ وهي:

أ-ينبغي التركيز على عمليات التعلم عوضاً عن التركيز على نتائج التعلم، وأن التعليم عبارة عن عملية إعادة بناء مستمرة لاكتساب المعرفة عبر التجريب.

ب- جميع عمليات التعلم عبارة عن إعادة للتعلم، وبالإمكان تيسير عملية التعلم عبر المعالجات التي تستخلص أفكار المتعلمين حول موضوع محدد.

ج-تسعى عملية التعلم إلى إيجاد حلول للتناقضات والاختلافات بين الأساليب المختلفة لعملية التواق مع العالم.

د-تعتبر عملية التعلم عملية شاملة للتوافق مع العالم، وتشمل الأداء الشامل للمتعلم بفكره وسلوكه وإدراكه.

هـ-تعتبر عملية التعلم نتاجاً للتبادلات المتناغمة بين المتعلم وبيئته.

و–يعتبر التعلم عملية بناء للمعرفة؛ لأن نظرية التعلم التجريبية تعتبر نظرية بنائية يتم من خلالها بناء المعارف الاجتماعية، مما يسهل استيعابها ضمن مكونات شخصية الفرد.

ويرى كولب بأن التعلم يحتوي على مكونين، أولهما: إدراك المعلومات ويبدأ من مرحلة الخبرة المحسوسة وينتهي عند مرحلة التصور المجرد، والآخر: معالجة المعلومات، ويبدأ من مرحلة التأمل وينتهي عند مرحلة التجريب.

كما أشار (Kolb, 1984) بأن عملية التعلم تسير وفق متصل يبدأ من الخبرة المحسوسة إلى الملاحظة التأملية، ثم إلى التصور المجرد وتنتهي بالتجريب النشط. وأضاف بوجود أربعة أساليب للتعلم وهي: الأسلوب التباعدي، والأسلوب التمثيلي، والأسلوب التقاربي، والأسلوب التكيفي. وأكد (Kolb & Kolb, 2005) بأنه من المهم للأفراد أن يفهموا أساليب تعلمهم كي يطوروا فاعليتهم كمتعلمين. فالأفراد التباعدين (Divergers) يتسمون بالحساسية، وسعة الخيال، موجه نحو الناس، ويفضلون المهن مثل: تنمية الموارد البشرية، الإرشاد أو التمريض، ويتفوقون في جلسات العصف الذهني. أما الأفراد التمثيليين (Assimilators) فهم أقل اندماجاً مع الناس، وأكثر اهتماماً بالأفكار والمفاهيم المجردة، ويتفوقوا في تنظيم وعرض المعلومات بصيغة واضحة ومنطقية. كما يفضلوا في المواقف الرسمية القراءة، والمحاضرات، واكتشاف النماذج التحليلية، ولديهم الوقت في التفكير ملياً في الأشياء. في حين يمكن للتقاربين (Convergers) حل المشاكل ويفضلوا المهام التقنية، وهم أقل اهتماماً بالعلاقات الإنسانية والجوانب البينشخصية، بالإضافة إلى أنهم أقل تركيزاً مع الناس وغالباً ما يختارون المهن التقنية. كما يتفوق التكيفيون (Accommodators) في الخبرات المحسوسة والتجريب النشط ويفضلوا المنحى التطبيقي أو التجريبي. كما ينجذبوا نحو التحديات الجديدة والخبرات، وتنفيذ الخطط. ويهتمون بالاندماج مع الناس ومتعلمون نشطون.

وأضاف كل من (Rassool & Rawaf, 2007) بأن أساليب التعلم هذه تتميز بالفعَّالية. وبالرغم من ذلك فإن معظم الأفراد يظهرون اهتمامات قوية لأسلوب تعلم محدد.

كما طور كل من (Honey & Mumford, 1992) مقياسًا لأساليب التعلم كتنوع لنموذج كولب وفقًا للمراحل الأربعة التالية:

أ- النشطاء Activists:

في هذه المرحلة يعتمد الطالب على الخبرات المباشرة واهتماماته الرئيسة الآنية، ويفضل المبادرة بالتحديات الجديدة، وأن يكون محور الاهتمام.

ب-التأمليون Reflectors:

خلال هذه المرحلة يراقب الطالب الخبرات ويفضل تحليلها بعناية قبل البدء بأي فعل، كما يتسم الطالب بأنه مستمع جيد ويتوخى الحذر ويميل إلى تبني صورة جانبية متدنية.

ج-المُنظّرون Theorists

ويفضل تبني مقاربة منطقية وعقلانية لحل المشكلات ولكنه يحتاج إلى التنظيم من خلال تحديد هدف أو غرض واضح، فالمنظرون يتعلمون بدرجة أقل عندما يطلب منهم القيام بأي عمل غير محدد الهدف، ومن جهة أخرى يتصف النشطاء بأنهم غير منظمين وغامضين، ويتعاطفون بشدة.

د-الواقعيون Pragmatist:

ويتصف الواقعيون بالتفكير خارج الصندوق ويستخدمون مختلف التقنيات للتحقق من صلاحية الأفكار في الجانب العملي. ويتصفون بأنهم أفراد عمليون، وواقعيون، ويبادروا باتخاذ قرارتهم وحل المشكلات.

وتجدر الإشارة بأن أساليب التعلم الأربعة تتقاطع فيما بينها مما ينتج عنها مجموعات أساليب تعلم تنشأ عن مراحل الخبرات المتعددة.

٢-توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientation:

تقوم توجهات أهداف الإنجاز بدور رئيس في تطوير عمليات تعلم وتعليم الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، وذلك لأنها تقوم بتوجيه أنشطة التعلم الأمر الذي يسهم في تحقيق مستويات عالية في التحصيل.

ويعرف (Elliot & McGregor,1999) توجهات أهداف الإنجاز بأنها تمثيلات معرفية تظهر في توجه الفرد نحو هدف أو غاية معينة. كما يعرفها (Mesa,2012) بأنها "أطر شخصية للدارس تؤثر على استجاباته المعرفية والعاطفية والسلوكية في المواقف التعليمية".

أهمية توجهات أهداف الإنجاز:

ذكر (Ames,1992) بأن أهمية توجهات أهداف الإنجاز تعود إلى دورها المحوري في التأثير على المخرجات السلوكية والمعرفية والانفعالية للطالب لأنها تمثل توجهات تنظيمية يتأثر بها أداء الطالب في المواقف التعليمية التي تتطلب بذل جهد أثناء عملية التعلم، كما أنها تلعب دوراً جيداً في التنبؤ بتحصيل الطلاب الدراسي، كما ذكر (Zimmerman & Kitsantas, 2005) بأنها إحدى عمليات التنظيم الذاتي للتعلم، ومعياراً لتقويم سير العملية التعليمية.

ويشير كل من (أبوغالي، وأبومصطفى، ٢٠١٦) بأن نظرية توجهات أهداف الإنجاز اهتمت مؤخراً بالبحث عن السبب الذي يقف خلف الإنجاز، وفهم الفروق النوعية بين المتعلمين في دافعية الإنجاز؛ دون النظر إلى الفروق الكمية المتمثلة في مستويات الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض).

نماذج توجهات أهداف الإنجاز

وتجدر الإشارة بأن تصنيفات توجهات أهداف الإنجاز تباينت بتباين رؤى الباحثين حيث بدأت بالنموذج الثنائي، ثم الثلاثي، والرباعي، وأخيراً السداسي. وبما أن أداة الدراسة اعتمدت النموذج الرباعي فسوف يتم التنويه عنه في السطور التالية. حيث طور (Elliot et al, 1999) النموذج الرباعي وقسم أهداف الإنجاز الاتقانية إلى أهداف إقدام وأهداف إحجام، لكل نوع منها غرض من الانخراط في سلوك مختلف، وبالتالي أصبحت أهداف الإنجاز على النحو التالي:

أ–أهداف الإتقان–إقدام. وتهدف إلى تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

ب–أهداف الإتقان–إحجام. وتهدف إلى تجنب عدم إتقان العمل.

ج–أهداف الأداء–إقدام. وتهدف إلى إثبات وإظهار الكفاءة.

أ–أهداف الإتقان–إحجام. وتهدف إلى تجنب إظهار عدم الكفاءة.

ويبين (Pintrich,2000) في الجدول التالي جملة من خصائص أهداف الإنجاز المميزة وفقاً لمكوني الإقدام والإحجام.

جدول (١) خصائص أهداف الإنجاز المميزة وفقًا لمكوني الإقدام والإحجام

أهداف الإنجاز	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة.	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان.
	استخدام المعايير في تعرف تحسن الذات، ومدى التقدم والفهم العميق.	استخدام المعايير في تعرف تجنب الخطأ وأداء المهمة بدرجة غير خاطئة.

أهداف الإنجاز	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الأداء	التركيز على التفوق على الآخرين وإظهار القدرة وتحسن الأداء مقارنة بالآخرين.	التركيز على تجنب النظرة الدونية أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين.
	استخدام المعايير المقارنة مثل الحصول على أعلى الدرجات والظهور بدرجة أفضل من الآخرين.	استخدام المعايير المقارنة لتجنب الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور كأدنى من الآخرين.

٣-فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy:

أشار سالم (٢٠٠٢م) إلى أن رائد النظرية المعرفية الاجتماعية ألبيرت باندورا أكد على اهتمام النظرية بموضوع فعالية الذات، والتي تؤكد على أن السلوك الإنساني يتحدد من خلال تفاعل مؤثرات ثلاث هي: العوامل الذاتية، والعوامل البيئية، والعوامل السلوكية. وتكون العلاقة بين هذه العوامل علاقة تبادلية الاتجاه. وأضاف بأن معتقدات الفرد عن ذاته لها تأثير في سلوكه وفي التفسيرات الخاصة بعوامل البيئة.

ويعرف باندورا (Bandura, 1997) فعالية الذات بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وإنجاز مجموعة من المهام والأعمال اللازمة لإنتاج مهمة محددة.

كما يعرفها مادوكس (Maddux, 2009) بأنها عبارة عن أفكار الفرد عن قدرته في توظيف مهاراته خلال ظروف معينة، وهي ليست مجرد توقعات بخصوص السلوك، وإنما قدرته حول ما يستطيع القيام به فعلاً.

وتعتبر فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصي لدى الفرد، لأنها تمثل موقعاً مهماً في دافعية الأشخاص للقيام بأي مهمة، ولأنها تعين الشخص في مواجهة الضغوط التي يواجهها في مراحل عمره المختلفة. (صالح، ١٩٩٣م).

ويشير (Pajares,2002) بأن فعالية الذات تتطور نتيجة للعلاقة القوية ما بين السلوك والبيئة والسمات الشخصية.

وحدد باندورا (Bandura, 1977) لفاعلية الذات ثلاثة أبعاد هي:

أ–مقدار الفعالية Magnitude:

ويقصد به درجة اعتقاد الفرد في كفاءته أو فعالية ذاته، أي مدى ثقته في قدراته ومعلوماته. ومن الضروري أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته، وبأنه يمتلك مقدار من الفعالية الذاتية تعينه من أداء ما يطلب منه دوماً.

ب–عمومية الفعالية Generality:

وتعني مدى اتساع مدى المناشط والمهام التي يظن الفرد أن بإمكانه أنجازها تحت ظروف مختلفة، ويمكن انتقال فعالية الذات من موقف إلى مواقف مماثلة، فالفرد يستطيع النجاح في تنفيذ مهمة مقارنة بنجاحه في أداء مهام مماثلة.

ب–قوة الفعالية Generality:

ويقصد بذلك أن الأفراد ذوي الاعتقاد القوي بفعالية الذات بأنفسهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، لأن ذوي المعتقد الضعيف عن فعاليته الذاتية يكونون أكثر عرضة للتأثر بما يلاحظه ويتابعه. وتتحدد قوة فعالية الذات في ضوء خبرات الفرد السابقة ومدى ملاءمتها للموقف.

ويضيف الشناوي (٢٠٠٦) بأن فعالية الذات تؤثر على مستوى الدافعية والانجاز والتعلم، ويشكل كل فرد عددًا من معتقدات فعالية الذات والتي بدورها تبرز دافعيته ومرونته في إتمام النشاط. وأضاف بأن فعالية الذات تؤثر على أنماط تفكير الفرد وردود فعله العاطفية، حيث يتسم ذوي فعالية الذات العالية بالاقتراب من المهام والمناشط الصعبة بعكس ذوي فعالية الذات المتدنية الذين يتقاعسون عن أداء المهام لاعتقادهم بأن الأشياء أقوى منهم.

مصادر فعالية الذات الأكاديمية:

أشار (Bandura, 1997) إلى وجود مصادر مختلفة لفاعلية الذات، وهي كالتالي:

أ–خبرة الاتقان (Mastery Experience).

حيث تلعب خبرة الطالب الناجحة دورًا فاعلًا في تحسين فاعلية الذات، كما أن هذه الفاعلية ترتفع من خلال تكرار نجاحه، وعلى النقيض من ذلك تنخفض فاعليته في حال الفشل.

ب-الخبرات البديلة (Vicarious Experience).

ويقصد بها الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الطالب خلال تقليد أقرانه (النمذجة)، فعندما يلحظ الطالب نجاح أقرانه الذين يمتلكون القدرات ذاتها، فإنه يوظف هذه الخبرة في تقدير فاعليته.

ج-الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion).

عندما يقوم أفراد أسرة الطالب ومعلميه بدعمه وتشجيعه، فإن ذلك يرفده بتغذية راجعة إيجابية تسهم في تنمية فاعليته الذاتية.

د-الحالة النفسية والانفعالية (Psychological and Physiological State).

ويقصد بذلك أن الحالة النفسية والانفعالية تتأثر إيجابًا من خلال الخبرات الناجعة، الأمر الذي يعضد فاعلية الطالب المدركة، أو تتأثر سلبًا من خلال الخبرات الفاشلة مما يضعف فاعليته. كما أن قوة انفعال الطالب، والضغوط النفسية، والإرهاق تخفض درجة فاعلية ذاته، وفي المقابل تتعزز فاعلية الطالب الذي يتمتع بالاستقرار، والهدوء والراحة.

٤-التفكير البنائي Constructive Thinking:

مفهوم التفكير البنائي:

ويعرفه كل من (Epstein & Meier, 1989) بأنه نشاط عقلي مرتبط بالذكاء العملي والاجتماعي والعاطفي. كما تعرف (هريدي، ٢٠٠٩: ٩) التفكير البنائي بأنه "مجموعة من الأساليب أو طرائق التفكير التي تساعد الفرد على حل المشكلات اليومية، ومواجهة المواقف والخبرات الضاغطة، كما تمكنه من توظيف قدراته العقلية في كل من المستويين: العملي والأكاديمي بحد أدنى من الجهد، ولو تحت ضغط؛ مما يمكن الفرد من الوصول إلى أقصى درجة من الكفاءة".

وأضافت أحمد (٢٠١٨) إلى أن التفكير البنائي يعد أحد أنواع التفكير الأساسية، حيث يعتمد الفرد على توظيف الأفكار التلقائية بدرجة عالية، كما ييسر التفكير البنائي للمتعلم حل المشكلات التي يواجهها خلال حياته اليومية بأدنى قدر ممكن من التوتر والضغوط، وبالتالي تتحقق ثلاث مكونات رئيسة للتفكير البنائي الجيد وهي: تقبل ما لا يمكن تغييره، وتغيير ما يمكن تغييره، وإدراك الفرق بينهما.

أبعاد التفكير البنائي:

حدد (Epstein, 1998) سبعة أبعاد رئيسة للتفكير البنائي وتخضع هذه الأبعاد للترتيب الهرمي، ويقع التفكير البنائي الهرمي في أعلى الهرم، في حين يقع بعد التفاؤل الساذج في أدنى الهرم، وهي كما يلي:

١- **التفكير البنائي الكلي** Global Constructive thinking

وهو عبارة عن طريقة تلقائية للتفكير في الحياة اليومية تعين على حل المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته بدون توتر وضغوط، سواء للفرد أو للآخرين، ويكمن هذا البعد على متصل ثنائي القطب (bipolar) يتسم القطب الأول بالإيجابية والبناء، في حين يتسم القطب الثاني بالسلبية والهدم، ويتصف الأشخاص ذوو التفكير البنائي الإيجابي بالمرونة في تفكيرهم، ومقدرتهم على تكييف سلوكهم وفقاً للمتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة بهم، ولديهم القدرة على التعامل مع القضايا المنطقية التي تواجههم، كما يتمتعون بالتمييز بين القضايا المنطقية وغير المنطقية، ويركزون عل حل المشكلات فضلا عن نتائجها، ولديهم القدرة على مواجهة الانفعالات، وتجنب التفكير الخرافي.

٢- **المواجهة السلوكية** The behavioral Coping**:**

وهي طريقة تلقائية في التفكير تهدف إلى تعظيم فاعلية الأفراد في مواجهة الأحداث، ويمتاز الفرد الذي يتصف بدرجة مرتفعة في هذا البعد بعدة سمات وهي: الانبساطية، والتفاؤل، والنشاط، والتخطيط، ولديه قبول اجتماعي مرتفع، والتفكير الإيجابي.

٣-**المواجهة الانفعالية** Emotional Coping:

وهي طريقة تلقائية في التفكير تهدف إلى مواجهة الضغوط بدون توتر أو انفعال، ويمتاز الفرد الذي يتصف بدرجة مرتفعة في هذا البعد بعدة سمات وهي: عدم النظر إلى المواقف الانفعالية الضاغطة على أنها تهديد أو مصدر للقلق، على العكس من ذلك يتعامل معها على أنها تحدي، ولا يعزو سبب وقوع الأحداث غير السارة إلى سوء الحظ، ولا يشعر بالقلق من المستقبل، وليس لديه حساسية مفرطة تجاه الرفض أو الفشل. وتتضمن المواجهة الانفعالية أربع مكونات نفسية وهي: تقبل الذات، وغياب التعميم السالب، عدم الحساسية، وعدم الأفراط في التفكير.

٤-**التفكير الخرافي الشخصي** Personal superstitious thinking:

يتمحور هذا البعد بمدى قناعة الفرد بمجموعة من الخرافات المهيمنة على تفكيره، فعلى سبيل المثال: الاعتقاد بضرورة حدوث حدث سيء عقب الحدث السعيد، مما يدل على أنه يتسم بالتشاؤم، والمبالغة في أخذ الحيطة لحماية نفسه من المخاطر عوضاً عن الاهتمام بالإنجازات والسعي إلى تحقيق الذات.

٥-**التفكير التصنيفي** Categorical thinking:

يتمثل هذا البعد في ميل الفرد إلى تجاهل الفروق الدقيقة بين الأشخاص والأحداث والأشياء، وتصنيف الأفراد والأحداث إلى فئتين فقط إما أبيض أو أسود، مما ينتج عنه جمود فكري في التعامل مع المشاكل التي تواجهه، وبذلك يكون ذو شخصية حدية. ويتضمن هذا البعد من التفكير ثلاث مكونات وهي: التفكير المستقطب، والشك في الآخرين، والتعصب.

٦-**التفكير القاصر** Esoteric thinking:

ويميل الفرد في هذا البعد إلى الاعتقاد بالخرافات، والاعتقاد بالسحر والأشياء غير المألوفة ومنها: الايمان بالتنجيم، وقراءة الطالع، والأرواح الشريرة، وضمن هذا البعد لا يمتلك الفرد القدرة العالية على التفكير الناقد.

٧-**التفاؤل الساذج** Native optimism:

يمتلك الفرد في هذا البعد مشاعر تفاؤل مبالغ فيها، لا تعتمد على شواهد واقعية ومبررة، مما يضر بتكيف الفرد، ويحتوي التفاؤل الساذج على ثلاث أنواع وهي: التفاؤل الزائد، والتفكير المنمط، والتفكير التفاؤلي.

ثانياً- الدراسات السابقة:

أجرى ثابت (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الانجاز، وتحديد العلاقة بين أنماط التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الإنجاز، وبلغ عدد أفراد العينة الدراسة (١٨١) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالسعودية، وتم تطبيق ثلاثة مقاييس وهي: مقياس أساليب التفكير، ومقياس أساليب التعلم، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المختلفة وأساليب التفكير الفرعية، كما توجد أيضاً علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أهداف الاتقان

وأسلوبي التفكير (المحلي والهرمي)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أهداف الاتقان وأساليب التفكير (الملكي والعالمي والمحافظ)، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز بنوعيها (أهداف الاتقان، وأهداف الأداء)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التوجه نحو الاتقان وأسلوب التعلم التأملي، في حين توجد علاقة سالبة بين التوجه نحو الاتقان وأسلوب التعلم التجريبي، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التوجه نحو الأداء وأسلوبي التعلم (الحسي، والتجريبي)، وكذلك توجد علاقة سالبة بين التوجه نحو الأداء وأسلوبي التعلم (التأملي والمجرد).

ولمعرفة تأثير التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي على التوافق مع الحياة الجامعية قام (علي، ٢٠١٧) بدراسة على طلبة جامعة القصيم بلغ عددهم (٢١٤) طالباً من كلية التربية بجامعة القصيم، ولجمع البيانات استخدم الباحث أربعة مقاييس وهي: مقياس التفكير البنائي من إعداد الباحث، ومقياس الابتكارية الانفعالية، ومقياس وجهة الضبط الأكاديمي، ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية. وللتحقق من أسئلة وفروض الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد، وأسلوب تحليل المسار، وأسلوب التحليل التمييزي. وكان من أهم النتائج عدم وجود تأثير إيجابي للتفكير البنائي، ووجهة الضبط الأكاديمي، والابتكارية الانفعالية، على التوافق مع الحياة الجامعية، وكذلك عدم تأثير المتغيرات المستقلة الأربعة على متغير التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة (علي، ٢٠١٦) إلى نمذجة العلاقات السببية بين التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنترتش، وفاعلية الذات، والتحصيل الأكاديمي، لدى طلاب جامعة نجران، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار، ولجمع البيانات تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير تبادلي إيجابي بين التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات، كما أثر التعلم المنظم ذاتياً بطريقة غير مباشرة على فاعلية الذات مروراً بالتحصيل الأكاديمي، كما أثرت فاعلية الذات بطريقة غير مباشرة على التعلم المنظم ذاتياً مروراً بالتحصيل الأكاديمي، وتبين وجود تأثير غير مباشر للتحصيل الأكاديمي على التعلم المنظم ذاتياً عن طريق فاعلية الذات.

وهدفت الدراسة التي قام بها كل من (الثبيتي والعزيزي، ٢٠١٦) إلى تعرف العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٠١) طالًا وطالبة من جامعة شقراء، ولجمع البيانات تم تطبيق استبانة أساليب التعلم، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة في أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.

كما أجرت (Karle,2016) بحثاً بعنوان فعالية الذات وتوجهات الهدف وعلاقتهما التحصيل الأكاديمي، وسعى البحث إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الطلاب وفعالية الذات وتحصيلهم الأكاديمي المقاس من خلال معدل الطلاب التراكمي، وتكونت عينة البحث من (٢٣٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة إيفانجليكا الكبرى بجمهورية زامبيا، من الطلاب المسجلين في مقرر علم النفس بمرحلة البكالوريوس. ولجمع البيانات تم تطبيق المقاييس عبر الانترنت. وكشفت النتائج عن وجود تأثير رئيس لفعالية الذات على توجهات الأهداف، كما كان للتحصيل الأكاديمي تأثير رئيس على أسلوب توجه الأداء، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين عدة أزواج من متغيرات البحث ومنها: أسلوب توجه البحث والاتقان، وأسلوب توجه التجنب وأسلوب الأداء، وكذلك درجات الطلاب مع فعالية الذات وتوجه الاتقان.

وللتحقق من تفاعل كل من أهداف الإنجاز، ووجهة الضبط، للتنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية، والانجاز الأكاديمي، بين طلاب كلية في الولايات المتحدة الأمريكية، أجرى كل من (Albert, M. & Dahling, J., 2016) دراسة طبقت على عينة تكونت من (١٥٨) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس المتخصصين في علم النفس في كليات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، ولجمع المعلومات تم تطبيق ثلاثة مقاييس عليهن وهي: مقياس أهداف الإنجاز ويتكون من ثمان عبارات، ومقياس وجهة الضبط ويتكون من ست عبارات، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية ويتكون من أربعين عبارة، كما تم الحصول على معدلات الطلبة التراكمية، وللتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائياً لأهداف الإنجاز ووجهة الضبط على فعالية الذات الأكاديمية، كما كان التفاعل بينهما دال إحصائياً أيضاً، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات

الأكاديمية والمعدل التراكمي، كما أشارت الدراسة إلى أن التأثير المباشر بين أهداف الإنجاز والمعدل التراكمي غير قابل للتفسير في وجود فعالية الذات كوسيط بينهما.

كما قام (صعدي، ٢٠١٥م) بدراسة بعنوان: الإسهام النسبي لمستوى تجهيز المعلومات، وفاعلية الذات الأكاديمية، وأساليب التعلم، للتنبؤ بالتحصيل الدراسي، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين متفاوتي التحصيل الدراسي في متغيرات الدراسة المستقلة، وبلغ عدد عينة الدراسة (٢٠٢) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز. ولجمع البيانات استخدم الباحث ثلاثة مقاييس هي: اختبار تجهيز المعلومات من إعداد الباحث، واستبيان فاعلية الذات الأكاديمية، واستبيان أسلوب التعلم المعدل. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في فعالية الذات الأكاديمية، وأساليب التعلم، لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب متوسطي ومنخفضي التحصيل في فعالية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم لصالح الطلاب متوسطي التحصيل، كما أظهرت النتائج عن إمكانية تفسير حوالي (٢٩.٣%) من التباين على متغير التحصيل الدراسي لدى مرتفعي التحصيل من خلال متغير تجهيز المعلومات وفعالية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم، كما يمكن تفسير حوالي (٧٤.١%) من التباين على متغير التحصيل الدراسي لدى متوسطي التحصيل من خلال متغير تجهيز المعلومات، وفعالية الذات الأكاديمية، وأساليب التعلم.

وأجرت (Kenney-Wallace, 2013) بحث هدف إلى تحليل العلاقة بين الذكاء العاطفي، والتفكير البنائي، والتحصيل الدراسي، في الرياضيات الحديثة، بلغ عدد أفراد العينة (١١٨) من طلبة جامعة تكساس، ولجمع المعلومات طبق الباحث ثلاثة مقاييس وهي: مقياس عمليات تقييم المهارات العاطفية (ESAP)، ومقياس عمليات التقييم العقلاني (REI)، ومقياس التفكير البنائي (CTI-S). وللتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ومن أهم النتائج تبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي، والتحصيل في مادة الرياضيات.

ولمعرفة العلاقة بين فاعلية الذات، والتوافق الدراسي، والانجاز الأكاديمي، أجرى كل من (ثابت، والشحات، ٢٠١٢) دراسة بلغ عدد أفراد عينتها (١٦٠)

طالبًا وطالبةً من كلية جامعة الملك فيصل، ولجمع البيانات تم استخدام مقياسي الفاعلية الذاتية، والتوافق الدراسي. وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية، والتوافق الدراسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية، والإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

كما أجرى (Al-harthy,2011) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مراقبة المعرفة والدافعية، وفعالية الذات، وتوجهات الهدف. وتكونت عينة الدراسة من طلاب مرحلة البكالوريوس جامعة كنت الحكومية بأمريكا، من الطلاب المسجلين في شعبتين في مقرر علم النفس التربوي خلال فصلين دراسيين متوالين، وتم تطبيق مقاييس دقة مراقبة المعرفة (KMA)، وفعالية الذات، وتوجهات الهدف عن بعد، بالإضافة إلى المجموع الكلي لدرجات الطلاب في مقرر علم النفس التربوي، والذين تم تدريسهم من قبل عضو هيئة التدريس ذاته. وأكدت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير مراقبة المعرفة، وفعالية الذات، واتقان الأهداف، مع المجموع الكلي للاختبار. كما أشارت نتيجة استخدام أسلوب تحليل المسار، إلى أن متغيري مراقبة المعرفة، واتقان الأهداف، كان لهما تأثير مباشر دال إحصائياً على المجموع الكلي للاختبار. وبالرغم من وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات مع المجموع الكلي، إلا أنها لم تكن دالة إحصائياً. كما لم تكن العلاقة دالة إحصائياً بين مراقبة المعرفة وفاعلية الذات، وإتقان الهدف.

وهدفت دراسة كلا من (أبوهلال، والخطيب،٢٠١١م) إلى فحص العلاقات البنائية بين أهداف الإتقان، وأهداف الإنجاز، والفعالية الذاتية، وعمليات ما بعد التفكير، والتحصيل الدراسي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٤٠٣) طالبًا وطالبةً من جامعتي الامارات والعين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، وأربعة مقاييس أخرى تمثل متغيرات الدراسة. وللإجابة عن فروض البحث تم نمذجة العلاقات البنائية (SEM) بين متغيرات البحث. وأسفرت النتائج عن ملائمة النموذج المقترح للبيانات، وأن لأهداف الاتقان، وأهداف الإنجاز تأثير دال على الفعالية الذاتية، وعمليات ما بعد التفكير، وتحصيل الطلاب. كما لم يكن لأهداف الإنجاز تأثير على تحصيل الطلاب.

وتناول (النرش، ٢٠١٠) نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وفاعلية الذات، والتوجهات الدافعية الداخلية، وقلق الاختبار، والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طلاب جامعة بورسعيد بجمهورية مصر العربية، حيث بلغ عددهم (٣٧٨) طالب وطالبة. كما تم تطبيق استبيان التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحث، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس التوجهات الدافعية الذاتية، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي. ولاختبار صحة الفروض تم استخدام أسلوب تحليل المسار، حيث أظهرت النتائج وجود تأثير موجب ودال إحصائياً ومباشر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات، والتوجهات الدافعية الداخلية، والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة (الأحمدي، ٢٠١٠م) اختبار نموذج يفسر العلاقات السببية بين الذكاءات المتعددة، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس المدينة المنورة، والذين بلغ عددهم (٣٨٩) طالب وطالبة. ولجمع المعلومات ذات العلاقة تم تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة، ومقياس أساليب التعلم الحسية، وللتحقق من فروض البحث تم استخدام أسلوب تحليل المسار. وأسفرت نتائج البحث إلى إمكانية نمذجة العلاقة السببية بين الذكاءات المتعددة، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي، ووجود تأثير دال موجب بين أسلوبي التعلم البصري والحركي على التحصيل الدراسي.

وتناولت دراسة (الشويقي، ٢٠١٠م) العلاقة بين الذكاء العملي، والذكاء العام، وفعالية الذات، والتحصيل الدراسي، من خلال تصميم بناء نموذج بنائي باستخدام أسلوب تحليل المسار، بهدف الكشف عن تأثيرات الذكاء العملين والذكاء العام على فعالية الذات، والتحصيل الدراسي. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٢٧) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة طنطا، وتم تطبيق مقياس الذكاء العملي من إعداد الباحث، ومقياس الذكاء العام من إعداد السيد خيري، ومقياس فعالية الذات من إعداد الباحث، وكان من أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة في الذكاء العملي، ودرجاتهن في الذكاء العام، وفعالية الذات، والتحصيل الدراسي. كما أمكن التوصل لأفضل نموذج لتحليل المسار يكشف عن تأثيرات الذكاء العلمي والذكاء العام على فعالية الذات والتحصيل الدراسي، وتأثيرات فعالية الذات على التحصيل الدراسي.

وسعت دراسة (هريدي، ٢٠٠٩) للتحقق من عوامل التفكير البنائي، وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٦٢٩) طالبًا من جامعة القاهرة، ومن كليات وأقسام مختلفة. ولجمع البيانات، تم تطبيق مقياس قائمة التفكير البنائي تعريب الباحثة، ومقياس الكفاءة الأكاديمية من إعداد الباحثة. وللإجابة عن أسئلة وفروض الدراسة تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، والانحدار المتعدد. كما كشفت النتائج عن وجود ستة مقاييس رئيسية اثنان منها لقياس أساليب التفكير البنائي، وأربعة لقياس التفكير الهدمي، كما أسهم بعض من عوامل التفكير في مهارة الاستذكار الفعال بنسبة ٢٤%، في حين أسهم بعضها في مهارة إدارة الوقت بنسبة ٢٩.٧%، في حين أسهم البعض الآخر من العوامل في مهارة إدارة الضغوط بنسبة ٢٦.٥%، وأخيراً أسهم أربعة من عوامل التفكير في التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية بنسبة ٣٦%.

وأجرت (وقاد، ١٤٢٩هـ) دراسة هدفت لتحديد العلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم وتوجهات الهدف، وتكونت عينة البحث من طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، بلغ عددهن (١٧٦٠) طالبة من جميع الكليات، والتخصصات، والمستويات، كما استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس هي: قائمة أساليب التفكير، ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز. وكان من أهم نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أساليب التعلم، وتوجهات الهدف، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التعلم تعزى للمستوى الدراسي.

كما كشفت نتائج الدراسة التي سعى (Rivers, 2008) إلى تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، والتحصيل الأكاديمي، وأثار توسط الدافعية، وأهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٤٨) طالبًا من طلبة المدارس الثانوية في وسط ولاية جورجيا، ولجمع المعلومات طبق الباحث ثلاثة مقاييس وهي: مقياس أساليب المعاملة الوالدية؛ ويتكون من خمس عشرة عبارة، ومقياس الدافعية؛ ويتكون من ثلاثين عبارة، ومقياس أهداف الإنجاز؛ ويتكون من ست عشرة عبارة، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية؛ ويتكون من خمس عبارات. وللتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام معامل الارتباط،

وأسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، وتحليل الانحدار الهرمي، وكان من أهم النتائج، وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي، ووجود تباين تدريجي لأساليب المعاملة الوالدية في تفسير مخرجات التعلم. كما لم تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أساليب المعاملة الوالدية، وأهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Coutinho,2006) إلى التحقق من نموذج مقترح يجمع في إطار موحد بين توجهات أهداف التحصيل، وأساليب التعلم، وفعالية الذات، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، بحيث يمكن أن يفسر، ويتنبأ النموذج بتباينات أداء الطلاب. واختيرت عينة الدراسة من طلاب جامعة الينوي الشمالية، المسجلين في مقرر مدخل علم النفس، حيث بلغ عددهم (٦١٢) طالباً وطالبة. كما تم تطبيق أربعة مقاييس تمثل المتغيرات الأربعة. وللتحقق من النموذج تم استخدام نمذجة المعادلات البنائية (SEM). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فعالية الذات كانت أقوى منبئ للأداء، يليه إستراتيجيات ما وراء المعرفة. كما أظهرت النتائج إلى أن توجهات أهداف التحصيل ارتبطت مع بعضها البعض، كما اقترحت احتمالية أن يكون الطلاب قد تبنوا أهداف متعددة في ذات الوقت. كما ارتبطت توجهات الأهداف مع أسلوبين أو ثلاثة من أساليب التعلم، مما يوحي بأن الطلاب لديهم أسلوب تعلم أساس، ويتبنوا أسلوب تعلم ثان أو ثالث لتحقيق أهدافهم. كما أكدت النتائج على أن توجهات أهداف التحصيل، وفعالية الذات، وأساليب التعلم، لها علاقة ضعيفة وسالبة مع إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وأجرى (أحمد، ٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى التحقق من أساليب التعلم، وتوجهات الهدف، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، وطبقت أداة الدراسة على عينة من كلية التربية بجامعة المنصورة بلغ عددها (١٢٠) طالباً. وللإجابة عن فروض البحث، طبق الباحث مقياس توجهات الهدف، ومقياس أساليب التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأبعاد توجهات الهدف من جهة، وبين التحصيل الدراسي، وأبعاد أساليب التعلم من جهة أخرى، كما أسفرت النتائج أيضًا عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب بمعلومية درجاتهم في أبعاد توجهات الهدف وأبعاد التعلم.

ولتعرف العلاقة بين التفكير العملي، والمعدل الأكاديمي، والتفكير البنائي، أجرى (Garland, 1996) بحث للحصول على درجة الماجستير من جامعة مون

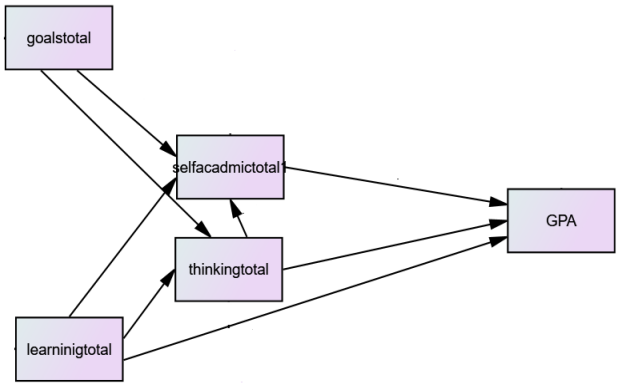
سانت فينسيت، بلغ عدد أفراد العينة (١٣٦) طالب وطالبة، ولجمع المعلومات طبق الباحث مقياسين وهما: مقياس الذكاء الفكري (M-H) (قائمة كلمات ميل-هيل)، ومقياس التفكير البنائي العالمي (GCTS). وللتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقات بين متغيرات البحث، ومن أهم النتائج تبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المعدل الأكاديمي، واختبار الذكاء اللفظي، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي العالمي، والمعدل الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي العالمي، واختبار الذكاء اللفظي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية الأربعة، وبعض المتغيرات المختلفة، أشارت إلى الآتي:

- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة الحالية: أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، والتحصيل الأكاديمي.
- وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين بعض من متغيرات الدراسة الحالية مع متغيرات أخرى.
- لم تتناول أي من الدراسات السابقة نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، بغرض تحديد نموذج بنائي يوضح طبيعة العلاقات السببية بينها، وهذا ما هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال تعرف طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي والتحصيل الأكاديمي.
- من خلال الإطار النظري، والدراسات السابقة، أمكن اقتراح تصور نموذج للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، حيث اقترح النموذج أن يكون أهداف الإنجاز، وأساليب التعلم بمثابة متغيرين مستقلين تربطهما علاقة مشتركة، بحيث يؤثران تأثيرًا غير مباشرًا من خلال المتغيرين الوسيطين على التحصيل الدراسي كمتغير تابع، في حين تؤثر أساليب التعلم تأثيرًا مباشرًا على التحصيل الدراسي، وأن تكون فعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي بمثابة متغيرين

وسيطين تربطهما علاقة مباشرة، ويؤثران تأثيرًا مباشرًا على التحصيل الدراسي، والمسار التخطيطى للنموذج البنائى للمتغيرات التالى يوضح ذلك:



شكل (١) نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وتوجهات الباحث، أمكن اشتقاق فروض الدراسة التالية:

١- يتسم الطلاب عينة الدراسة بمستويات متوسطة في أهداف الإنجاز، وفاعلية الذات، والتفكير البنائي.

٢- لا يوجد تأثير لكل من التخصص في مرحلة البكالوريوس (علمي – أدبي)، والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، والتفاعل بينهما على كل من أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي لدى الطلاب عينة البحث.

٣- توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز (كمتغيرين مستقلين)، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي (كمتغيرين وسيطين)، والتحصيل الأكاديمي (كمتغير تابع)، لدى عينة من طلاب الجامعة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مرحلة الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة في العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، والذين بلغ عددهم الإجمالي (٢٤٠) طالباً، في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٤٤) طالباً. والجدول التالي يوضح تكرارات ونسب أفراد العينة وفقًا للتخصص الدراسي، والحالة الوظيفية.

جدول (٢) تكرارات ونسب أفراد العينة وفقًا للتخصص الدراسي، والحالة الوظيفية

التخصص الدراسي	التكرار	%	الحالة الوظيفية	التكرار	%
علمي	٦٨	٤٧.٢	يعمل	٧٤	٥١.٤
أدبي	٧٦	٥٢.٨	لايعمل	٧٠	٤٨.٦
المجموع الكلي	١٤٤	%١٠٠		١٤٤	%١٠٠

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أربعة مقاييس مختلفة، وهي كالتالي:

١-مقياس أساليب التعلم:

أعدت المقياس (وقاد، ١٤٢٩هـ)، ثم قننته على عينة من طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة، ويتكون المقياس من أربعة وخمسين عبارة، تقيس أربع مجالات للتعلم وهي: الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال، ويتم تصحيح المقياس تبعاً لمقياس خماسي حيث تعطى الدرجة (١) للاختيار لا تنطبق العبارة عليَّ تماماً، وتعطى للاختيار تنطبق عليَّ تماماً الدرجة (٥). ولتصحيح المقياس يتم حساب درجة كل بُعد، ويتم استخراج الأساليب كما يلي:

الأسلوب التباعدي= درجة الطالب في (الخبرة المحسوسة + الملاحظة التأملية).
الأسلوب التمثيلي= درجة الطالب في (الملاحظة التأملية + المفاهيم المجردة).
الأسلوب التقاربي= درجة الطالب في (المفاهيم المجردة + التجريب الفعال).
الأسلوب التكيفي= درجة الطالب في (التجريب الفعال + الخبرة المحسوسة).

الخصائص السيكومترية للمقياس.

أ–الصدق:

للتحقق من صدق المقياس قامت (وقاد، ١٤٢٩هـ) بحساب الصدق الفرضي من خلال حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من جهة، وللمجموع الكلي لكل بعد مع المجموع الكلي للمقياس من جهة أخرى، حيث أسفرت النتائج عن تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب الصدق الفرضي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة لكل عبارة مع المجموع الكلي للعبارات. والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس

الخبرة المحسوسة		الملاحظة التأملية		المفاهيم المجردة		التجريب النشط	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٥**	٤	٠.٤٧**	٥	٠.٥٩**	٦	٠.٦٩**
٢	٠.٢٤**	٨	٠.٥٣**	١٤	٠.٥٦**	٩	٠.٥٣**
٣	٠.٤٤**	١٣	٠.٦١**	١٨	٠.٥٨**	١٠	٠.٥٤**
٧	٠.٤٩**	١٧	٠.٤٦**	٢٣	٠.٤٤**	١٥	٠.٢٤**
١١	٠.٣٥**	٢٢	٠.٥٤**	٢٧	٠.٤٤**	١٩	٠.٥٥**
١٢	٠.٤٨**	٢٦	٠.٣٥**	٣٢	٠.٤٣**	٢٤	٠.٤٧**
١٦	٠.٤١**	٣١	٠.٢٦**	٣٦	٠.٥٣**	٢٨	٠.٥٦**
٢٠	٠.٤٣**	٣٥	٠.٦١**	٣٧	٠.٥٨**	٣٣	٠.٦٧**
٢١	٠.٣٩**	٣٩	٠.٥٨**	٤٠	٠.٥٠**	٤١	٠.٥١**
٢٥	٠.٣٧**	٤٤	٠.٤٦**	٤٥	٠.٦٢**	٤٦	٠.٥٣**
٢٩	٠.٥٧**	٤٧	٠.٥٠**	٥٠	٠.٥٥**	٥٣	٠.٤١**
٣٠	٠.٤١**	٤٩	٠.٥٣**	٥٤	٠.٤٩**		
٣٤	٠.٣٧**						
٣٨	٠.٤٧**						
٤٢	٠.٣٤**						
٤٣	٠.٤٠**						
٤٨	٠.٤٤**						
٥١	٠.٥٦**						
٥٢	٠.٥٦**						

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما تم في الدراسة الحالية حساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد على حدة مع المجموع الكلي للمقياس، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس

أبعاد التعلم	الخبرة المحسوسة	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب النشط
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٤**	٠.٥٧**	٠.٦٩**	٠.٧١**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

ب-الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس قامت (وقاد، ١٤٢٩هـ) بحساب معامل ألفا كرونباخ، وأسلوب التجزئة النصفية لجميع أبعاد، وأساليب المقياس، وللمقياس ككل، حيث أكدت جميع القيم أن المقياس يتمتع بثبات عال.

كما تم في الدراسة الحالية حساب معامل الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ، وأسلوب التجزئة النصفية لجميع أبعاد، وأساليب المقياس، وللمقياس ككل، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٥) معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلم

	م	الأبعاد والأساليب	معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان وبراون	جتمان
الأبعاد	١	الخبرة المحسوسة	٠.٧٤	٠.٧٣	٠.٧٣
	٢	الملاحظة التأملية	٠.٦٩	٠.٦٣	٠.٦٣
	٣	المفاهيم المجردة	٠.٧٥	٠.٧٤	٠.٧٤
	٤	التجريب النشط	٠.٧١	٠.٦٩	٠.٦٨
الأساليب	٥	التباعدى	٠.٨٢	٠.٧٢	٠.٧٢
	٦	التمثيلى	٠.٨٤	٠.٨٥	٠.٨٥
	٧	التقاربى	٠.٨٤	٠.٨٦	٠.٨٦
	٨	التكيفى	٠.٨٢	٠.٧٢	٠.٧٢
المجموع الكلى			٠.٩٠	٠.٨٥	٠.٨٥

٢-مقياس توجهات أهداف الإنجاز:

أعد المقياس (رشوان، ٢٠٠٦م)، وتعتمد فكرة المقياس على ذات فكرة مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعد من قبل إليوت ومكجروجر. ويتكون المقياس من إحدى وثلاثين عبارة، تقيس توجهات أهداف الإنجاز ضمن تصنيف رباعي كما يلي: أهداف الإتقان/الإقدام، أهداف الإتقان/ الإحجام، أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/ الإحجام، ويتم تصحيح المقياس تبعاً لمقياس خماسي حيث تعطى الدرجة (١) للاختيار لا تنطبق العبارة عليَ تماماً، وتعطى

للاختيار تنطبق عليَ تماماً الدرجة (٥). وتم صياغة جميع العبارات في الاتجاه الموجب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ–الصدق:

للتحقق من صدق المقياس قام (رشوان، ٢٠٠٦م) بحساب الصدق الفرضي من خلال حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من جهة، وللمجموع الكلي لكل بعد مع المجموع الكلي للمقياس من جهة أخرى، حيث أكدت النتائج على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

كما تم في الدراسة الحالية حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة، مع المجموع الكلي للعبارات. والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

أهداف الإتقان/الإقدام		أهداف الإتقان/الإحجام		أهداف الأداء/الإقدام		أهداف الأداء/الإحجام	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.١٤	٢	٠.٥**	٣	٠.٨٤**	٥	٠.٥٦**
١٠	٠.٣٤**	٤	٠.٥٦**	٦	٠.٤٦**	١٦	٠.٥٩**
١٤	٠.١٣	٧	٠.٥٢**	٨	٠.٥٥**	٢٢	٠.٥٨**
١٧	٠.٤٣**	٩	٠.٤٨**	١٢	٠.٢٨**	٢٥	٠.٥٦**
١٨	٠.٢٩**	١١	٠.٤٥**	٢٧	٠.٥٢**	٣١	٠.٥٤**
٢٠	٠.١٥	١٣	٠.٤٥**	٢٩	٠.٥٧**		
٢٤	٠.٣٩**	١٥	٠.٤٤**				
٢٦	٠.٢٩**	١٩	٠.٥٤**				
٢٨	٠.١٧**	٢١	٠.٥١**				
		٢٣	٠.٥١**				
		٣٠	٠.٤٩**				

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

كما تم في الدراسة الحالية حساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد على حدة، مع المجموع الكلي للمقياس، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين المجموع الكلي
لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

نوع التوجه	الإتقان/الإقدام	الإتقان/الإحجام	الأداء/الإقدام	الأداء/الإحجام
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٤٧**	٠.٨٢**	٠.٧١**	٠.٧٩**

**دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٣-مقياس فعالية الذات الأكاديمية:

أعد المقياس (سالم، ٢٠٠٢م) ويتكون المقياس من سبع وأربعين عبارة، ويتم تصحيح المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تعطى الدرجة (١) للاختيار أبداً، وتعطى للاختيار دائماً الدرجة (٥) للعبارات الإيجابية، والعكس للعبارات السلبية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-الصدق:

للتحقق من صدق المقياس، قام (المشيقح، ٢٠١٥م) بحساب صدق المحكمين، والصدق الفرضي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لعبارات المقياس مع المجموع الكلي للمقياس، حيث كانت جميع المعاملات موجبة ودالة إحصائياً، الأمر الذي يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

كما تم في الدراسة الحالية حساب الصدق الفرضي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة، مع المجموع الكلي للعبارات. والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الفعالية الأكاديمية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٢٢**	١٣	٠.٢٣**	٢٥	٠.٢١**	٣٧	٠.٥١**
٢	٠.٥٤**	١٤	٠.١٣	٢٦	٠.٥٩**	٣٨	٠.٠٠٨
٣	٠.٥٣**	١٥	٠.٤٨**	٢٧	٠.٢٨**	٣٩	٠.٦٠**
٤	٠.٥٣**	١٦	٠.٤٢**	٢٨	٠.٦٢**	٤٠	٠.٥٤**
٥	٠.٥٨**	١٧	٠.٣٧**	٢٩	٠.٥٣**	٤١	٠.٤٦**
٦	٠.٥٧**	١٨	٠.٠٧	٣٠	٠.٣٠**	٤٢	٠.٢١*
٧	٠.٥٥**	١٩	٠.٣٣**	٣١	٠.٠٩	٤٣	-٠.٠١
٨	٠.٤٠**	٢٠	٠.٣٣**	٣٢	٠.٥٠**	٤٤	٠.٥٨**
٩	٠.٠١	٢١	٠.٤٥**	٣٣	٠.٤٥**	٤٥	٠.٦٢**

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١٠	٠.٤٤	٢٢	٠.٤٥**	٣٤	٠.٢٨**	٤٦	٠.٦٣**
١١	٠.٥٠**	٢٣	٠.٦٢**	٣٥	٠.٤٥**	٤٧	٠.٦٩**
١٢	٠.٥٤**	٢٤	٠.٤١**	٣٦	٠.٤٨**		

(**) دال عند مستوى ٠.٠١ ، (*) دال عند مستوى ٠.٠٥

ب–الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس قام (المشيقح، ٢٠١٥م) بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ (٠.٨٩١)، مما يؤكد أن المقياس يتمتع بثبات عال.

كما قام الباحث الحالي أيضاً بحساب معامل الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ (٠.٨٨)، في حين بلغت قيمة معامل سبيرمان – براون (٠.٧٩)، مما يؤكد أن المقياس يتمتع بثبات عال.

٤–مقياس التفكير البنائي:

أعد قائمة التفكير البنائي (Epstein)، والتي تتكون في صورتها الأصلية الأجنبية من مئة وثمانون عبارة، في حين قام باختصارها وتقنينها على البيئة السعودية (الحويجي،٢٠١٦م)، بحيث أصبحت القائمة تتكون من أثنين وخمسين عبارة، تقيس الأبعاد التالية: التفكير البنائي الكلي، المواجهة السلوكية، المواجهة الانفعالية، التفكير الخرافي، التفكير التصنيفي، التفكير القاصر، التفاؤل الساذج، ويتم تصحيح المقياس في ضوء مقياس خماسي حيث تعطى الدرجة (١) للاختيار خاطئة تماماً، وتعطى للاختيار خاطئة إلى حد ما الدرجة (٢)، وتعطى للاختيار غير متأكد الدرجة (٣)، وتعطى للاختيار صحيحة إلى حد ما الدرجة (٤)، وتعطى للاختيار صحيحة تماماُ الدرجة (٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ–الصدق:

للتحقق من صدق المقياس قام (الحويجي، ٢٠١٦م) بحساب صدق المحكمين، والصدق العاملي، والصدق التمييزي، حيث أكدت النتائج على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب الصدق الفرضي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة مع المجموع الكلي للعبارات. والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد قائمة التفكير البنائي

الأبعاد	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	الأبعاد	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
التفكير البنائي الكلي	١	٠.٣٧**	التفكير التصنيفي	٢٩	٠.٥٩**
	٢	٠.٣٣**		٣٠	٠.٣٦**
	٣	٠.٦١**		٣١	٠.٥٧**
	٤	٠.٥٧**		٣٢	٠.٤٥**
	٥	٠.٥٧**		٣٣	٠.٣٣**
	٦	٠.٦٨**		٣٤	٠.٢٦**
المواجهة السلوكية	٧	٠.١٤	التفكير القاصر	٣٥	٠.٢٤**
	٨	٠.٤٤**		٣٦	٠.٤١**
	٩	٠.٤٣**		٣٧	٠.٤٥**
	١٠	٠.٣٥**		٣٨	٠.٥٤**
	١١	٠.٣٢**		٣٩	٠.٦٤**
	١٢	٠.١٥		٤٠	٠.٤٢**
	١٣	٠.٣٩**		٤١	٠.٦١**
المواجهة الانفعالية	١٤	٠.٧٦**		٤٢	٠.٥٧**
	١٥	٠.٦٧**		٤٣	٠.٦٩**
	١٦	٠.٧١**		٤٤	٠.٤٠**
	١٧	٠.٥٦**		٤٥	٠.٥٤**
	١٨	٠.٥٣**	التفاؤل الساذج	٤٦	٠.٤٢**
	١٩	٠.٥٨**		٤٧	٠.٦٥**
التفكير الخرافي الشخصي	٢٠	٠.٤٢**		٤٨	٠.٦٨**
	٢١	٠.٤٣**		٤٩	٠.٦٨**
	٢٢	٠.٣٥**		٥٠	٠.٥٦**
	٢٣	٠.٥٧**		٥١	٠.٥٨**
	٢٤	٠.٥٢**		٥٢	٠.٥١**
	٢٥	٠.٦٧**			
	٢٦	٠.٥٢**			
	٢٧	٠.٥٥**			
	٢٨	٠.٣٢**			

(**) دال عند مستوى ٠.٠١، (*) دال عند مستوى ٠.٠٥

كما تم أيضاً حساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد على حدة مع المجموع الكلي لقائمة التفكير البنائي، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لقائمة التفكير البنائي

م	الأبعاد	قيمة معامل الارتباط	الأبعاد	قيمة معامل الارتباط
١	**التفكير البنائى الكلى**	**٠.٤٨	**التفكير التصنيفى**	**٠.٥٣
٢	**المواجهة السلوكية**	**٠.٤١	**التفكير القاصر**	**٠.٧١
٣	**المواجهة الانفعالية**	**٠.٤١	**التفاؤل الساذج**	**٠.٥٩
٤	**التفكير الخرافى الشخصى**	**٠.٦٦		

(**) دال عند مستوى ٠.٠١، (*) دال عند مستوى ٠.٠٥

ب–الثبات:

للتحقق من ثبات القائمة قام (الحويجي، ٢٠١٦م) بحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (٠.٧٩٨)، الأمر الذي يدل على أن القائمة تتمتع بثبات جيد.

كما قام الباحث الحالي أيضاً بحساب معامل الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ لجميع أبعاد وأساليب المقياس، وللمقياس ككل والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (١١) معاملات الثبات لقائمة التفكير البنائي

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان – وبراون	جتمان
١	التفكير البنائى الكلى	٠.٤٤	٠.٢٤	٠.٢٣
٢	المواجهة السلوكية	٠.٥٤	٠.٦٥	٠.٦٥
٣	المواجهة الانفعالية	٠.٦٧	٠.٧٨	٠.٧٨
٤	التفكير الخرافى الشخصى	٠.٥٩	٠.٥٧	٠.٥٦
٥	التفكير التصنيفى	٠.٠٩	٠.١٤	٠.١٣
٦	التفكير القاصر	٠.٦٧	٠.٦٧	٠.٦٧
٧	التفاؤل الساذج	٠.٦٥	٠.٤٨	٠.٤٦
	القائمة ككل	٠.٨٠	٠.٦٠	٠.٦٠

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: والذي ينص على أنه "تتسم عينة الدراسة بمستويات متوسطة في أهداف الإنجاز، وفاعلية الذات، والتفكير البنائي.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، حيث تم تحديد المتوسط الفرضي من خلال حاصل ضرب عدد عبارات كل مقياس في

قيمة النقطة المحايدة في تدريج المقياس، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي، والمتوسط الفرضي المقابل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) نتيجة اختبار "ت" للعينة الواحدة لتحديد مستويات عينة الدراسة في مقاييس توجهات أهداف الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي

البيان المتغير	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار "ت"	درجات الحرية	معامل حجم التأثير Cohen's D
توجهات أهداف الإنجاز	١٠٠.١٥	١٦.٤٦	٩٣	٥.٢١**	١٤٣	٠.٤٣حجم التأثير صغيرًا
فاعلية الذات الأكاديمية	١٧٦.٣	١٨.١٥	١٤١	٢٣.٣٤**	١٤٣	١.٩حجم التأثير كبيرًا
التفكير البنائي	١٧٧.٨	١٧.٢٥	١٥٦	١١٣.٧**	١٤٣	١.٣حجم التأثير كبيرًا

دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

تبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار "ت" لمتغير توجهات أهداف الإنجاز بلغت (٥.٢١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١ = α)، الأمر الذي يدل على أن مستوى أفراد العينة في توجهات أهداف الإنجاز كان مرتفعًا، كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير Cohen's D (٠.٤٣)، مما يدل على أن حجم التأثير كان ضعيفًا، كما يظهر الجدول أيضاً أن قيمة اختبار "ت" لمتغير فاعلية الذات الأكاديمية بلغت (٢٣.٣٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١ = α)، الأمر الذي يدل أيضاً على أن مستوى أفراد العينة في توجهات أهداف الإنجاز كان مرتفعًا أيضاً، وبلغت قيمة معامل حجم التأثير Cohen's D (١.٩٤)، مما يدل على أن حجم التأثير كان كبيرًا، كما يظهر الجدول أيضاً أن قيمة اختبار "ت" لمتغير التفكير البنائي بلغت (١٢٣.٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١ = α)، مما يشير إلى أن مستوى أفراد العينة في التفكير البنائي كان مرتفعاً أيضاً، وبلغت قيمة معامل حجم التأثير Cohen's D (١.٣)، مما يدل على أن حجم التأثير كان كبيرًا.

الفرض الثاني: والذي ينص على أنه "لا يوجد تفاعل ثنائي دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥ = α) بين كل من التخصص في مرحلة البكالوريوس (علمي – أدبي)، والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، في تأثيرهما المشترك على

كل من أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي لدى الطلاب عينة البحث.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه المتعدد (Tow Way MANOVA) والجدول التالي يوضح الإحصاءات الوصفية لعينة البحث.

جدول (١٣) الإحصاءات الوصفية لعينة البحث

المتغير التابع	التخصص	الحالة الوظيفية	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
أساليب التعلم	علمي	يعمل	٢٠٧.٩٢	٢٣.٤٤	٣٨
		لا يعمل	٢٠٨.٩٧	٢٢.٧٥	٣٠
		الكلى	٢٠٨.٣٨	٢٢.٩٧	٦٨
	أدبي	يعمل	٢٠٧.٦١	٢١.٢٩	٣٦
		لا يعمل	٢١٥.٧٥	١٩.٥٨	٤٠
		الكلى	٢١١.٨٩	٢٠.٦٨	٧٦
	الكلي	يعمل	٢٠٧.٧٧	٢٢.٢٧	٧٤
		لا يعمل	٢١٢.٨٤	٢١.١١	٧٠
		الكلى	٢١٠.٢٤	٢١.٧٨	١٤٤
توجهات أهداف الإنجاز	علمي	يعمل	٩٨.١١	١٥.٨٨	٣٨
		لا يعمل	١٠٢.٦٠	١٦.٧٥	٣٠
		الكلى	١٠٠.٠٩	١٦.٣٠	٦٨
	أدبي	يعمل	١٠١.٠٦	١٩.٥٤	٣٦
		لا يعمل	٩٩.٤٥	١٣.٩٠	٤٠
		الكلى	١٠٠.٢١	١٦.٧١	٧٦
	الكلي	يعمل	٩٩.٥٤	١٧.٦٩	٧٤
		لا يعمل	١٠٠.٨٠	١٥.١٥	٧٠
		الكلى	١٠٠.١٥	١٦.٤٦	١٤٤
فاعلية الذات الأكاديمية	علمي	يعمل	١٧٣.١٣	١٦.٥٧	٣٨
		لا يعمل	١٧٦.٢٣	١٩.٧٠	٣٠
		الكلى	١٧٤.٥٠	١٧.٩٥	٦٨
	أدبي	يعمل	١٧٢.٩٤	١٦.٣٧	٣٦
		لا يعمل	١٨٢.٣٨	١٨.٩٩	٤٠
		الكلى	١٧٧.٩١	١٨.٣٠	٧٦
	الكلي	يعمل	١٧٣.٠٤	١٦.٣٦	٧٤
		لا يعمل	١٧٩.٧٤	١٩.٤٠	٧٠
		الكلى	١٧٦.٣٠	١٨.١٥	١٤٤
التفكير البنائي	علمي	يعمل	١٧٨.٦	١٧.٤١	٣٨
		لا يعمل	١٧٤.٢	١٨.٨٢	٣٠
		الكلى	١٧٦.٨	١٨	٦٨
		يعمل	١٨٠.٣	١٧.٧٥	٣٦

المتغير التابع	التخصص	الحالة الوظيفية	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
	أدبي	لا يعمل	١٧٧.٠٨	١٥.٥٥	٤٠
		الكلي	١٧٨.٦١	١٦.٦	٧٦
	الكلي	يعمل	١٧٩.٤	١٧.٥	٧٤
		لا يعمل	١٧٥.٩٧	١٦.٩	٧٠
		الكلي	١٧٧.٧٦	١٧.٢٥	١٤٤

يتبين من الجدول أعلاه أنه قيم المتوسطات الحسابية لمتغير أهداف الإنجاز وفقاً للتخصص الدراسي (أدبي –علمي)، والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، تراوحت بين (٩٨.١–١٠٢.٦)، كما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١٣.٩–١٩.٥٤)، أما قيم المتوسطات الحسابية لمتغير أساليب التعلم وفقاً للتخصص الدراسي (أدبي –علمي)، والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، فتراوحت بين (٢٠٧.٦–٢١٥.٧٥)، كما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١٩.٥٨–٢٣.٤٤)، كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمتغير فعالية الذات الأكاديمية وفقاً للتخصص الدراسي (أدبي –علمي)، والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، تراوحت بين (١٧٢.٩٤–١٨٢.٤)، في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١٦.٣٧–١٩.٧٠)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمتغير التفكير البنائي وفقاً للتخصص الدراسي (أدبي –علمي) والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، تراوحت بين (١٧٤.٥–١٨٠.٣)، كما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (١٥.٥٥–١٨.٨٢)، وتبين من الجدول أيضاً أن قيم متوسط درجات عينة الدراسة في أساليب التعلم كانت الأعلى، في حين كانت متوسطات الحسابية في أهداف الإنجاز هي الأدنى.

وبعد التحقق من افتراضات أسلوب التحليل التباين ثنائي الاتجاه المتعدد وهي: استقلالية المشاهدات إحصائياً، واعتدالية توزيع درجات المتغيرات التابعة، وخلو الدرجات من القيم المتطرفة، وتجانس مصفوفات التباينات والتغايرات في جميع المجموعات في كل متغير من المتغيرات، وخلو المتغيرات من تعدد الخطية (Multicollinearity)، والجدول التالي يوضح قيم اختبار ويليكس لامبدا، ومستوى الدلالة، ومربع إيتا الجزئي.

جدول (١٤) نتيجة اختبار لامبدا المتعدد المتغيرات (Multivariate Tests) لتعرف تأثير المتغيرين المستقلين التخصص الدراسي والحالة الوظيفية والتفاعل بينهما

التأثير	قيمة اختبار ويليكس لامبدا Wilks' Lambda	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي partial Eta (Squared)
التخصص	٠.٩٨	٠.٦٩	٠.٠١٦
الحالة الوظيفية	٠.٩٥	٠.١٧	٠.٠٤٦
التفاعل بين التخصص والحالة الوظيفية	٠.٩٦	٠.٢٧	٠.٠٣٦

يظهر الجدول أعلاه أن قيم اختبار ويليكس لامبدا كانت متقاربة وتراوحت بين ٠.٩٥ – ٠.٩٨، وجميعها لم تكن دالة إحصائياً، مما يدل على أن مقدار تأثير متغيري التخصص، والحالة الوظيفية، والتفاعل بينهما كان تأثيراً ضعيفاً، كما يظهر الجدول أن متغير الحالة الوظيفية حقق أعلى قيمة لنسبة التباين (تأثير) حيث بلغت قيمته (٠.٠٤٦)، يليها قيمة التفاعل التخصص في الحالة الوظيفية (٠.٠٣٦)، أما متغير التخصص فحقق أدنى قيمة نسبة تباين (٠.٠١٦).

كما يبين الجدول أدناه قيم درجات الحرية، ومربع المتوسطات، والنسبة الفائية، ومستوى الدلالة للمتغيرين المستقلين بالتقاطع مع المتغيرات التابعة وهي كما يلي.

جدول (١٥) اختبارات التأثيرات بين المتغيرات

Tests of Between-Subjects Effects

البيان		درجات الحرية	مربع المتوسط	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المتغير المستقل	**المتغير التابع**				
التخصص الدراسي علمي/أدبي	**توجهات انجاز الأهداف**	١	٠.٣٥٥	٠.٠٠١	٠.٩٧
	أساليب التعلم	١	٣٧٢.٧٣	٠.٧٩	٠.٣٨
	فاعلية الذات الأكاديمية	١	٣١٥.٣٧	٠.٩٨	٠.٣٢
	التفكير البنائي	١	١٦٠.٥٨	٠.٥٤	٠.٤٦
الحالة الوظيفية يعمل / لا يعمل	**توجهات انجاز الأهداف**	١	٧٤.٢٥	٠.٢٧	٠.٦٠
	أساليب التعلم	١	٧٥٠.٣	١.٥٩	٠.٢١
	فاعلية الذات الأكاديمية	١	١٣٩٦.٩٩	٤.٣٦	*٠.٠٤
	التفكير البنائي	١	٤٨٢.١	١.٦١	٠.٢١
التفاعل بين التخصص الدراسي والحالة الوظيفية	**توجهات انجاز الأهداف**	١	٣٣١.٠	١.٢١	٠.٢٧
	أساليب التعلم	١	٤٤٧.٥٣	٠.٩٥	٠.٣٣
	فاعلية الذات الأكاديمية	١	٣٥٦.٢٦	١.١١	٠.٢٩
	التفكير البنائي	١	٧.٢٢	٠.٠٢	٠.٨٨

ويتبين من الجدول أعلاه أن قيم متوسطات المربعات تراوحت بين (٠.٣٥- ١٣٩٦.٩٩)، كما تراوحت قيم النسبة الفائية بين (٠.٠٠١ – ٤.٣٦)، وكانت أغلبها غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في (توجهات أهداف الإنجاز، أساليب التعلم، وفاعلية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي) تعزى لمستويات متغيري (الحالة الوظيفية، والتخصص الدراسي) وتفاعلهما، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في فعالية الذات الأكاديمية تعزى للحالة الوظيفية لمصلحة الأفراد الذين لايعملون.

الفرض الثالث: والذي ينص على أنه " توجد مسارات دالة إحصائياً للعلاقات بين أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز (كمتغيرين مستقلين)، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي (كمتغيرين وسيطين)، على التحصيل الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى عينة من طلاب الجامعة.

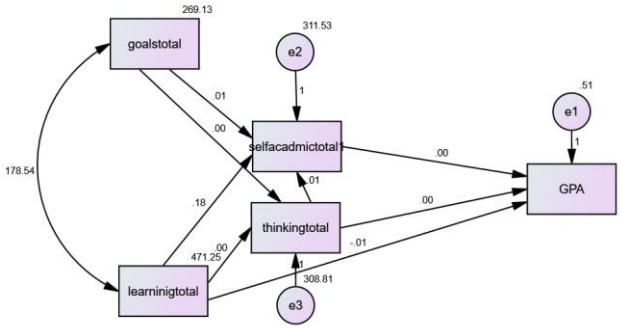
وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار (path analysis) باستخدام برنامج أموس (AMOS-version 20) بغرض نمذجة العلاقات بين متغيرات الدراسة، حيث أخضعت مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز (كمتغيرين مستقلين)، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي (كمتغيرين وسيطين)، على التحصيل الأكاديمي (كمتغير تابع) بهدف تحليل المسار للتحقق من طبيعة العلاقات السببية المباشرة، وغير المباشرة، والجدول التالي يبين قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح في الشكل رقم (١).

جدول (١٦) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	كا٢	٠.٧٠	أن تكون غير دالة إحصائياً
٢	مستوى الدلالة	٠.٤٠	
٣	درجات الحرية	١	
٤	حسن المطابقة GFI	٠.٩٩	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد صحيح مطابقة أفضل للنموذج.
٥	حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٨	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد صحيح مطابقة أفضل للنموذج.
٦	الصدق الزائف	٠.١	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة القريبة من

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
	المتوقع للنموذجECVI		الصفر مطابقة جيدة للنموذج.
٧	المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد صحيح مطابقة أفضل للنموذج.
٨	الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٠	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة القريبة من الصفر مطابقة جيدة للنموذج.
٩	جذر متوسط مربعات خطأ البواقي RMR	٠.١٣	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد صحيح مطابقة أفضل للنموذج.
١٠	المطابقة المقارن CFI	١.٠٠	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد صحيح مطابقة أفضل للنموذج.
١١	المطابقة التزايدي IFI	١.٠٠	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد صحيح مطابقة أفضل للنموذج.
١٢	المطابقة النسبي RFI	٠.٩٣	من صفر إلى واحد بحيث تشير القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد صحيح مطابقة أفضل للنموذج.

يتبين من النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن نموذج تحليل المسار المقترح اتفق مع بيانات عينة الدراسة، ويعد أفضل نموذج أمكن التوصل إليه، حيث بلغت قيمة مربع كاي لنموذج تحليل المسار = ٠.٧ بدرجات حرية ١ عند مستوى دلالة (α = ٠.٤)، الأمر الذي يدل على أنها غير دالة إحصائيًا، كما وقعت قيم مؤشرات حسن المطابقة الأخرى في المدى المثالي لكل منها، والشكل التالي يبين المسار التخطيطي للعلاقات البنائية بين متغيرات الدراسة بعد حساب قيم مؤشرات حسن مطابقة النموذج.



شكل (٢) المسار التخطيطي للنموذج البنائي لمتغيرات الدراسة بعد حساب قيم مؤشرات حسن مطابقة النموذج

كما يبين الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية، وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة، بين المتغيرات الخارجية (Exogenous)، والداخلية (Endogenous)، والمتغير التابع.

جدول (١٧) معاملات الانحدار بالقيم المعيارية وغير المعيارية والأخطاء المعيارية والنسبة الحرجة والدلالة الإحصائية بين المتغيرات الخارجية والداخلية والمتغير التابع

علاقات المتغيرات	معامل الانحدار بالقيم غير المعيارية	معامل الانحدار بالقيم المعيارية	الخطأ المعياري S.E	النسبة الحرجة C.R	الدلالة الإحصائية P
أساليب التعلم ← التفكير البنائي	-٠.٠٠٥	-٠.٠٠٤	٠.٠٥	-٠.٠٧	٠.٩٤
أهداف الإنجاز ← التفكير البنائي	-٠.٠٠٢	-٠.٠٠٢	٠.٠٧	-٠.٠٢	٠.٩٨
أهداف الإنجاز ← فعالية الذات الأكاديمية	٠.٠١	٠.٠١١	٠.٠٧	٠.١٥	٠.٨٨
أساليب التعلم ← فعالية الذات الأكاديمية	٠.٢١	٠.١٩	٠.٠٥	***٣.٢١	٠.٠٠١
التفكير البنائي ← فعالية الذات الأكاديمية	٠.٠١	٠.٠١١	٠.٦	٠.١٩	٠.٨٥
فعالية الذات الأكاديمية ← التحصيل الأكاديمي	٠.٠٤	٠.٠٠٢	٠.٠٠	٠.٧	٠.٤٩
التفكير البنائي ← التحصيل الأكاديمي	-٠.٠٢	-٠.٠٠١	٠.٠٠	-٠.٢٨	٠.٧٨
أساليب التعلم ← التحصيل الأكاديمي	-٠.٢	-٠.٠٠٦	٠.٠٠	**-٢.٨٥	٠.٠١
أساليب التعلم ← أهداف الإنجاز	٠.٥	١٧٨.٥٤	٢٣.٥١	***٧.٦	٠.٠٠١

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)، *** دال عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

يظهر الجدول أعلاه قيم معاملات الانحدار بالقيم المعيارية، ومعاملات الانحدار بالقيم غير المعيارية، والأخطاء المعيارية، والنسب الحرجة، والدلالة الإحصائية، لجميع العلاقات المباشرة، وغير المباشرة بين المتغيرات الدراسة، حيث تراوحت قيم المسارات بين (-٠.٠٠٢، ١٧٨.٥٤)، وبلغ عدد المسارات الدالة

إحصائياً ثلاثة مسارات، في حين لم تكن ستة منها دالة إحصائيا، ويشير المسار السببي الذي يربط بين المتغيرين الخارجيين (Exogenous) أهداف الإنجاز، وأساليب التعلم، يشير إلى وجود علاقة مباشرة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، كما لم يدل المسار السببي على وجود أي تأثير لأهداف الإنجاز على التفكير البنائي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (α = ٠,٩٨)، كما لايوجد أيضاً أي تأثير لأهداف الإنجاز على فعالية الذات الأكاديمية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (α = ٠.٨٨ .٠)، في حين يشير المسار السببي إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٠١) لأساليب التعلم على فعالية الذات الأكاديمية، كما تبين أيضاً عدم وجود تأثير مباشر لأساليب التعلم على التفكير البنائي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (α = ٠.٩٤)، في حين يشير المسار السببي إلى جود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١) لأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي، كما يؤكد المسار السببي إلى عدم وجود تأثير للتفكير البنائي على فعالية الذات الأكاديمية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (α = ٠.٨٥)، كما لا يوجد تأثير للتفكير البنائي على التحصيل الأكاديمي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (α = ٠.٧٨)، كما يؤكد المسار السببي إلى عدم وجود تأثير لفعالية الذات الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (α = ٠.٤٩).

كما تم حساب القيم المعيارية لمقدار التأثيرات المباشرة (Standardized direct effects)، والتأثيرات غير المباشرة (Standardized Indirect effects)، والتأثيرات الكلية (Standardized Total effects)، لمتغيرات الدراسة المختلفة، كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (١٨) القيم المعيارية لمقدار الأثر الكلي والمباشر وغير المباشر

المتغير التابع	نوع الأثر	أهداف الإنجاز	أساليب التعلم	فعالية الذات	التفكير البنائي
فعالية الذات	الكلي	٠.٠١	٠.٢١٣	٠.٠٠٠	٠.٠١١
	المباشر	٠.٠١	٠.٢١٣	٠.٠٠٠	٠.٠١١
	غير المباشر	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
التفكير البنائي	الكلي	-٠.٠٠٢	-٠.٠٠٥	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	المباشر	-٠.٠٠٢	-٠.٠٠٥	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	غير المباشر	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
التحصيل الأكاديمي	الكلي	٠.٠٠٠	-٠.١٦١	٠.٠٤١	-٠.٠١٧
	المباشر	٠.٠٠٠	-٠.١٧	٠.٠٤١	-٠.٠١٧
	غير المباشر	٠.٠٠٠	٠.٠٠٩	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

ويظهر الجدول أعلاه وجود أثار مباشرة تؤثر في التحصيل من أساليب التعلم، وفعالية الذات، والتفكير البنائي، بلغت قيمتها (٠.١٧-، ٠.٠٤١، ٠.٠١٧-) على التوالي. كما يتبين أيضاً وجود تأثير مباشر بين أساليب التعلم، وفعالية الذات، بلغت قيمته (٠.٢١٣). كما بلغت قيمة معامل الأثر بين متغير التفكير البنائي، وفعالية الذات (٠.٠٠٠)، مما يدل على عدم وجود تأثير مباشر بينهما، أما التأثيرات الكلية (المباشرة، وغير المباشرة) للمتغيرات الداخلية، والخارجية على التحصيل الأكاديمي، فكانت قيمها للمتغيرات أهداف الإنجاز، وأساليب التعلم، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي (٠.٠٠٠، ٠.١٦-، ٠.٠٤١، ٠.٠١٧-) على التوالي.

وفيما يتعلق بالعلاقات غير المباشرة بين المتغيرات، فيظهر الجدول أعلاه أن الأثر غير المباشر لتأثير أهداف الإنجاز على التحصيل الأكاديمي مروراً بمتغيري فعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، حيث بلغت قيمة معامل الأثر غير المباشر في المتغيرين (٠.٠٠٠)، مما يدل على أن متغيري فعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، لم يلعبا دوراً وسيطاً على التحصيل، كما بلغت أيضاً قيمة معامل الأثر غير المباشر لأساليب التعلم على التحصيل مروراً بمتغيري فعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي (٠.٠٠٠)، مما يشير إلى أنهما لم يقوما بدوراً وسيطاً على التحصيل الأكاديمي. وبناء على هذه النتيجة فإنه يمكن قبول الفرض الثالث جزئياً.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى كل من توجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة، وتعرف تأثير كل من التخصص في مرحلة البكالوريوس (علمي – أدبي)، والحالة الوظيفية (يعمل – لا يعمل)، والتفاعل بينهما، على كل من أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن أفضل نموذج سببي يبين العلاقات السببية المباشرة، وغير المباشرة بين أساليب التعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي على التحصيل.

وقد أشارت **نتائج الفرض الأول** إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع في توجهاتهم لأهداف الإنجاز، الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية على تركيز المتعلم على إتقان المهارات والأهداف التعلمية، والاعتماد على المعايير لتشخيص امكاناته بهدف تحسين ذاته، والتعرف إلى مدى التقدم والتحسن الذي حققه، كما تساعد توجهات الإنجاز الطالب على التركيز لتحقيق مراكز متقدمة على أقرانه في التحصيل الأكاديمي، مما يعضد ثقته بنفسه.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع في فعالية الذات الأكاديمية، مما يدل على أن الطالب من ذوي الفعالية الذاتية العالية دائماً ما يثابر في مواجهة العقبات التي تعيق تحقيقه لأهدافه التعليمية، وتتشكل قوة فعالية ذات المتعلم من خلال خبراته السابقة، ومدى مناسبتها للموقف التعليمي، كما يؤثر مستوى فعالية الذات المرتفع بصورة إيجابية على دافعية وإنجاز، ومرونة الطالب، إضافة إلى تحفيزه على أداء المهام، والنشاطات الصعبة باقتدار.

وتوصلت النتائج إلى أن عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع في تفكيرهم البنائي، مما يكسب الطالب صفة التلقائية في التفكير في شؤونه اليومية، كما تساعده على حل ومواجهة المشكلات والانفعالات التي من المحتمل أن يواجهها في حياته بدون توتر، كما ويتصف الفرد المفكر بنائياً بالمرونة في تفكيره، ومقدرته على تكييف سلوكه بناء على المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة به، كما يتسم بالتركيز على حل المشكلات عوضاً عن نتائجها.

كما أشارت **نتائج الفرض الثاني** إلى وجود تأثير لمتغيري التخصص (أدبي–علمي)، والحالة الوظيفية (يعمل–لايعمل) على التحصيل، في حين كان تأثير التفاعل بين متغيري التخصص، والحالة الوظيفية على المتغيرات التابعة تأثيراً ضعيفاً، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في توجهات أهداف الإنجاز، وأساليب التعلم، وفاعلية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، تعزى لمتغيري الحالة الوظيفية، والتخصص الدراسي، ولتفاعل التخصص الدراسي مع الحالة الوظيفية، باستثناء متوسط درجات العينة في فعالية الذات الأكاديمية، والتي تعزي للحالة الوظيفية لصالح الأفراد الذين لايعملون. ويعزو الباحث سبب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة في توجهات أهداف الإنجاز

تعزى للحالة الوظيفية، إلى أن جميع أفراد عينة البحث يتشاركون في رغبتهم في توجههم نحو تحقيق أهدافهم بالحصول على الدرجة العلمية، والتي تمكنهم من الالتحاق بمهنة التعليم، مما يساعدهم على الالتزام بإنجاز متطلبات المقررات الدراسية، والتكليفات المتعددة المطلوبة منهم.

وبالنظر إلى النتائج، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة في أساليب التعلم تعزى للحالة الوظيفية، ويعتقد الباحث بأن هذه النتيجة غير متوقعة، لأن أفراد عينة الدراسة من المعلمين يمتلكون خبرات نظرية تربوية، وعملية في مجال تدريس الطلاب، ومنها أساليب التعلم المختلفة، بما يتناسب والأهداف التعليمية المراد تحقيقها، في حين لا يمتلك أقرانهم غير المعلمين أي خبرة ميدانية في تطبيق أساليب التعلم.

كما أنه من المحتمل أن تعود أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة في التفكير البنائي، تعزى للحالة الوظيفية، لأن جميع أفراد العينة العاملين وغير العاملين في مجال التدريس يستخدمون عددًا من طرائق التفكير المعينة على مواجهة جميع المواقف الضاغطة الناتجة عن الضغوط الدراسية لتحقيق أعلى درجات الكفاءة، مقابل أقل قدر من الضغوط.

ولربما تعزى أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة في فعالية ذات أكاديمية تعزى للحالة الوظيفية، لأن الطلاب العاملين وغير العاملين في مجال التدريس يوظفون مهارتهم بنجاح، وكذلك معتقداتهم وأفكارهم؛ الأمر الذي يرفع مستوى دافعيتهم، ويساعدهم خلال مرحلة التعلم، ويعينهم على تنظيم، وإنجاز المهام، والواجبات، والمشاريع البحثية، لاجتياز مرحلة الدبلوم التربوي.

أما أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة في أساليب التعلم تعزى للتخصص الدراسي، يعتقد الباحث بأنها تعود لأسلوب التعليم السطحي، والذي يعد أكثر الأساليب استخدماً من قبل المعلمين في مراحل التعليم العام، وكذلك من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وذلك لعدة أسباب منها: عدم حاجة بعض المقررات الدراسية الأدبية والعلمية، لاستخدام أسلوبي التعلم العميق، والاستراتيجي، وذلك لأن بعض هذه المقررات الدراسية، حيث تركز على بدرجة كبيرة على مهارات التفكير الدنيا (الحفظ والتذكر) ضمن

عملية تقويم الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى عدم تمكن كثير من المعلمين من مهارة توظيف أسلوبي التعلم العميق، والإستراتيجي، في إيصال المعلومات للطلاب، كما أن هذين الأسلوبين يتطلبان جهدًا، ووقتًا كبيرين، في توظيفهما التوظيف الصحيح مقابل أسلوب التعلم السطحي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (باعباد، ومرعي، ١٩٩٦؛ مرزوق،١٩٩٠؛ ياسر، وكاظم، ١٩٩٨)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الثبيتي، والعزيزي، ٢٠١٦)، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص الدراسي في أسلوب التعلم السطحي لصالح المسار الأدبي، وكذلك في أسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح المسار العلمي، في حين لا توجد فروق دالة بين المسارين العلمي والأدبي في أسلوب التعلم العميق، كما اختلفت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة (الصباطي، وإبراهيم، ٢٠٠٢؛ المومني، ولبابنة، ٢٠١٩)، حيث أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص الدراسي في أسلوب التعلم السطحي لصالح طلاب المسار الأدبي، في حين لم توجد فروق بين المسارين الأدبي والعلمي في أسلوب التعلم الاستراتيجي، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة في أسلوب التعلم العميق لصالح المسار العلمي.

كما يعتقد بأن أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة في التفكير البنائي تعزى للتخصص الدراسي، لأن عينة الدراسة الحالية بالرغم من اختلاف تخصصهم الدراسي، أظهرت النتائج بأنهم يتمتعون بدرجة عالية في التفكير البنائي، مما يمكنهم من استخدام أساليب تفكير متنوعة تعينهم على حل مشكلاتهم الشخصية اليومية، ومواجهة المواقف التعليمية والضغوط والتوتر، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحويجي، ٢٠١٣)، والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس التفكير البنائي تعزى لتخصص اللغة (العربية، والانجليزية).

ومن المحتمل أن تعود أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة الحالية في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى للتخصص الدراسي، بأن معظم الطلاب في المرحلة الجامعية بصرف النظر عن تخصصهم الدراسي، لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية تسندهم في مواجهة المعوقات التي تواجههم خلال مسيرتهم العلمية، مما يعينهم على التغلب على هذه الصعاب، وتحقيق أهداف التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (صوالحة، وصوالحة،

٢٠١٨؛ الجبوري، ٢٠١٩)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (الكفيري، ٢٠١٨) والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات، تبعاً للتخصص الدراسي لصالح طالبات التخصص الأدبي، كما أكدت نتائج دراسة (المخلافي، ٢٠١٠) إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية.

وربما تعود أسباب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة أفراد عينة الدراسة في توجهات أهداف الانجاز تعزى للتخصص الدراسي، لأن طلاب الدبلوم العام في التربية، وبالرغم من اختلاف تخصصاتهم العلمية والأدبية؛ إلا أن مستوى توجهاتهم لأهداف الإنجاز متقاربة جداً وذلك لأنهم اكتسبوا خبرات تراكمية سابقة خلال مراحل الدراسة السابقة في التعليم العام والجامعي، الأمر الذي اكسبهم درجة عالية من النضج الانفعالي، والقدرة على تحمل المسؤولية، وسبل تحقيق أهدافهم، وطموحاتهم بأيسر الطرق، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (اليوسف، ٢٠١٨؛ عبابنة، ١٩٩٩؛ كمور، ٢٠١٣؛ المومني، ٢٠٠٥؛ السلمي، ٢٠٢٠) حيث أكدوا على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز تعزى للتخصص الدراسي.

كما أشارت **نتائج الفرض الثالث** إلى مطابقة النموذج المقترح للبيانات وفقاً لقيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار، حيث وقعت القيم ضمن المدى المثالي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة مباشرة موجبة ودالة إحصائياً بين المتغيرين الخارجيين (Exogenous) أهداف الإنجاز، وأساليب التعلم، حيث بلغت قيمة معامل الأثر المباشر (٠.٥٠)، وتعد هذه النتيجة مرتفعة، ومنطقية، وذلك لأنه كلما كان مستوى توجه الهدف مرتفعاً فحتماً أنه سينعكس على نحو إيجابي على مستوى دافعية الطالب، وبالتالي تدعم الطالب بالأسباب التي تساعد على انجاز مهامه، ولكي تتم عملية إنجاز التعلم، فلابد من ادارك، ومعالجة المعلومات من خلال أساليب التعلم، وأشارت (بدوي، ٢٠٠٢) بأنه أثناء عملية التعلم قد يختار الطالب أسلوباً مفضلاً للتعلم، وتعتمد عملية الاختيار بناء توجهاته الدافعية نحو هذا الأسلوب أو ذاك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (وقاد، ١٤٢٩هـ) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أساليب التعلم، وتوجهات الهدف، كما أفضت نتائج دراسة (Coutinho,2006) أيضاً إلى وجود

علاقة ارتباطية بين توجهات الأهداف مع أسلوبين أو ثلاثة من أساليب التعلم. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (أحمد، ٢٠٠٣م) حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي، وأبعاد توجهات الهدف، وبين التحصيل الدراسي وأبعاد أساليب التعلم، كما أكدت نتائج دراسة (ثابت، ٢٠١٨) على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التوجه نحو الاتقان وأسلوب التعلم التأملي.

كما أشارت نتائج المسار السببي إلى عدم وجود أي تأثير لأهداف الإنجاز على التفكير البنائي، وتعد هذه النتيجة غير متوقعة حيث إن أهداف الإنجاز تعد إحدى عمليات التنظيم الذاتي للتعلم، وتساعد على تقويم سير العملية التعليمية، الأمر الذي يتوقع أن تكون هناك علاقة تبادلية الطالب الذي يمتلك رغبة عالية لتحقيق أهدافه، مما ينعكس بصورة إيجابية على مستوى تفكيره البنائي والذي بدروه يعينه على مواجهة المواقف، والخبرات الضاغطة، وتمكنه من توظيف قدراته العقلية، لبلوغ أعلى درجة من الإنجاز.

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية أيضاً على عدم جود أي تأثير لأهداف الإنجاز على فعالية الذات الأكاديمية، وتعد هذه النتيجة غير متوقعة أيضًا لأن التراث النظري يؤكد على أن أهداف الإنجاز بتقسيمها الثنائي أم الثلاثي تدعم العمليات والمخرجات المتصلة بالتحصيل الدراسي، ومن هذه العمليات فاعلية الذات الأكاديمية، والتي تعد من أهم آليات القوى الشخصي لدى المتعلم، لكونها تمثل موقعاً مهماً في دافعية الطلبة للقيام بأي مهمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Coutinho,2006) والتي أكدت على عدم وجود أي تأثير لأهداف الإنجاز على فعالية الذات الأكاديمية، في حين تختلف هذه النتيجة مع سياق الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة حيث أكدت نتائج دراسة (Al-harthy,2011) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير فعالية الذات، واتقان الأهداف، وأشارت دراسة كلا من (أبوهلال، والخطيب،٢٠١١م) إلى أن لأهداف الإنجاز تأثير دال على الفعالية الذاتية، كما أكدت هذه النتيجة دراسة (أبوهلال، والخطيب، ٢٠٠٥) على ارتباط أهداف الاتقان بمسار موجب ودال إحصائياً مع فعالية الذات، في حين كشفت نتائج دراسة (Karle,2016) عن وجود تأثير رئيس لفعالية الذات على توجهات الأهداف، كما أسفرت نتائج دراسة (Albert, M. & Dahling, J., 2016) عن وجود أثار مباشرة موجبة دالة إحصائياً بين أهداف

الإنجاز، ووجهة الضبط على فعالية الذات الأكاديمية، كما كان التفاعل بينهما دال إحصائياً أيضاً.

وفيما يتعلق بتأثير أساليب التعلم على التفكير البنائي، فبينت النتائج عدم وجود تأثير مباشر بينهما، وتعد هذه النتيجة غير متوقعة أيضًا، حيث إن لأساليب التعلم دور فعَّال في معالجة الطالب للمهارات، والأهداف التعليمية، والمعلومات الأكاديمية الصعبة والحديثة، وتلعب أساليب التعلم دور في التنبؤ بكيفية إدراك الفرد للمعارف، وكان من المتوقع بأن تكون هناك علاقة تبادلية بين المتغيرين، فالفرد الذي يتمتع بقدرة جيدة في اختيار أسلوب التعلم الملائم لإتقان الأهداف التعليمية، فإنه من المأمول أن ينعكس ذلك بصورة إيجابية على مستوى تفكيره البنائي، والذي يساعده على التغلب على المواقف والخبرات الضاغطة، كما يشير الأدب النظري بأن هناك نسبة لا بأس بها من الطلاب يعتمدون على أسلوب التعلم السطحي على حساب الأسلوبين العميق والإستراتيجي؛ الأمر الذي ربما يؤثر على العلاقة مع مهارات التفكير البنائي المختلفة، ومنها ما أوردتها بني مصطفى (٢٠١٥) القدرة على صياغة فرضيات تنبؤية وتفسيرية، والقدرة على إعادة بناء الأفكار، القدرة على تقويم المعرفة السابقة، والقدرة على المناقشة الجماعية للتغلب على التناقض المفاهيمي.

وأكدت نتائج تحليل المسار أيضًا على وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لفعالية الذات الأكاديمية على أساليب التعلم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون أساليب التعلم عبارة عن مناشط تفضيلية يسعى المتعلم من خلالها إلى التعلم، وخلال عملية التعلم لربما يختار أسلوباً محدداً للتعلم معتمداً على فاعليته للذات الأكاديمية المرتفعة، والتي بدورها تعزز ثقته بنفسه وتعينه على حل مشكلاته، والتعامل مع الموقف التعليمي باقتدار. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Coutinho,2006: pp.69-70) والتي أكدت على وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التعلم، وفعالية الذات الأكاديمية.

وأسفرت نتائج الدراسة الحالية على وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي، وتعتبر هذه النتيجة متسقة مع الإطار النظري، والعديد من الدراسات السابقة، حيث إن لأساليب التعلم دور رئيس في تحسين الممارسات التعليمية في المواقف التربوية، بالإضافة إلى تحسين مستوى

تحصيل الطلاب، ودافعيتهم لعلمية التعلم، وتسهم في دمج الطلاب في النشاطات التعليمية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على التحصيل الأكاديمي، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الأحمدي، ٢٠١٠م) والتي أشارت إلى وجود تأثير دال موجب بين أسلوبي التعلم البصري، والحركي على التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة (أحمد، ٢٠٠٣م) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي، وأبعاد أساليب التعلم، كما دعمت هذه النتيجة دراسة (الثبيتي، والعزيزي، ٢٠١٦) حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في أساليب التعلم ومتوسطهم في التحصيل الدراسي، وكذلك اتفقت مع دراسة (صعدي، ٢٠١٥) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في فعالية الذات الأكاديمية، وأساليب التعلم لمصلحة الطلاب مرتفعي التحصيل.

كما بينت نتائج تحليل المسار للمتغيرين الوسيطين عدم وجود تأثير للتفكير البنائي على فعالية الذات الأكاديمية، وتعتبر هذه النتيجة غير متوقعة أيضًا، وذلك لأنه من العناصر الرئيسة للتفكير البنائي، أن الطالب الذي يتمتع بدرجة جيدة من التفكير البنائي لديه القدرة على تكييف تفكيره وفقًا للمواقف المختلفة، ويتعامل معها بعقلانية، ولا يتأثر بالمشاعر السلبية، ويتمتع بصلابة نفسية، وبدرجة عالية من الهدوء الطمأنينة في مواجهة الضغوط الحياتية اليومية، وكان من المتوقع بأن تكون هناك علاقة تبادلية بين التفكير البنائي، وفعالية الذات الأكاديمية بسبب العوامل المشتركة بين المتغيرين النفسيين، حيث أن الطالب الذي يتمتع بمقدار جيد من فعالية الذات الأكاديمية، فإنه من المتوقع أن تكون دافعيته مرتفعة لأداء أي مهمة بدرجة عالية من الكفاءة، كما تعزز فعالية الذات ثقة الطالب وتساعده على حل المشكلات التي يواجهها بالرغم من الضغوط التي يواجهها في الموقف الحياتية.

كما بينت نتائج تحليل المسار عدم وجود تأثير لفعالية الذات الأكاديمية على التحصيل، وتعد هذه النتيجة مغايرة للأدب التربوي، حيث أكدت على أن لفعالية الذات الأكاديمية تأثير إيجابي على التحصيل، لأن الطالب الذي يمتلك درجة جيدة من فعالية الذات، فإنه يتوقع أن تكون لديه القدرة الكافية، والدافعية على تنظيم وإنجاز المهام والواجبات الأكاديمية المطلوبة، مهما كانت الضغوط التي يواجهها المتعلم، الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية على تحصيله الأكاديمي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Al-harthy,2011) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات مع المجموع الكلي للاختبار، إلا أنها لم تكن دالة إحصائياً، كما دعمت هذه النتيجة دراسة، أبوهلال، والخطيب (٢٠٠٥) حيث توصلت إلى أن فعالية الذات لا تتنبأ بتحصيل عينة الذكور، في المقابل اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشويقي، ٢٠١٠م) والتي أكدت على وجود تأثيرات لفعالية الذات على التحصيل الدراسي، كما أسفرت نتائج دراسة (النرش، ٢٠١٠) عن وجود تأثير موجب ودال إحصائياً ومباشر لفاعلية الذات على التحصيل الدراسي.

كما بينت نتائج تحليل المسار عدم وجود تأثير للتفكير البنائي على التحصيل الأكاديمي، وتعد هذه النتيجة غير متوقعة أيضًا لما للتفكير البنائي من دور إيجابي يتوقع أن ينعكس على سلوك الطالب ويجعله يتحلى بسمات إيجابية في تفكيره وتجنبه الأنماط السلبية، ولعل ذلك يعزى لآلية قياس وتقويم أداء الطالب في المرحلة الجامعية، وما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود تضخم في درجات الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هريدي، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أنه بالرغم من وجود تأثيرات موجبة ودالة إحصائياً للتفكير البنائي على توافق الطالب مع الحياة الجامعية، إلا أن التفكير البنائي لم يؤثر على التحصيل الدراسي بدرجة دالة إحصائياً، وكذلك مع نتائج دراسة (Kenney-Wallace, 2013) والتي أسفرت عن عدم وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي والتحصيل في مادة الرياضيات. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (حسين، ٢٠١٢) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين التفكير البنائي، والدافع للإنجاز الأكاديمي، والذي بدوره يؤثر بدرجة إيجابية على التحصيل الدراسي. وكذلك نتائج دراسة (Garland, 1996) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي، والمعدل الأكاديمي.

التأثيرات غير المباشرة:

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود تأثير غير المباشر لأهداف الإنجاز على التحصيل الأكاديمي مرورًا بفعالية الذات الأكاديمية، وتعتبر هذه النتيجة غير متوقعة أيضًا، ولا تتسق مع مجمل أدبيات البحث التربوي، لما لمتغيري أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية دور إيجابي كان من المتوقع

أن ينعكس على تحصيل الطلاب، كما أن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة المسار المباشر بين أهداف الإنجاز، وفعالية الذات الأكاديمية، والذي توصلت إليه الدراسة الحالية حيث تبين عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المتغيرين، ولربما يعزى بسبب ذلك إلى طرق قياس تحصيل الطلاب في المرحلة الجامعية؛ وما يكتنفها من تضخم في الدرجات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Al-harthy,2011؛ أبوهلال، والخطيب، ٢٠٠٥) والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات مع المجموع الكلي للاختبار، بالإضافة إلى إنه لا يمكن لفعالية الذات التنبؤ بتحصيل الطلاب، كما أكدت أيضاً نتائج دراسة (أبوهلال، ودرويش، ٢٠٠٥؛ Alemadi, 2001) بالرغم من دور توجهات أهداف الإنجاز المهم الذي تقوم به في تنظيم الفعل، إلا أنها تتنبأ بدرجة ضعيفة بالتحصيل الدراسي، كما أكدت ذلك دراسة (Tanaka & Yamauchi, 2001) حيث أشارت إلى عدم وجود أثر دال لأهداف الإتقان على التحصيل الأكاديمي. كما أكدت نتائج دراسة (Albert, M. & Dahling, J., 2016) على أن التأثير المباشر بين أهداف الإنجاز، والمعدل التراكمي، غير قابل للتفسير في وجود فعالية الذات كوسيط بينهما، كما أشارت دراسة (أبوهلال، والخطيب،٢٠١١م) إلى أنه لم يكن لأهداف الإنجاز تأثير دال على تحصيل الطلاب. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Dupeyrat & Marine, 2005) حيث أشارت إلى أن لأهداف الاتقان تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي، كما أكدت ذلك أيضاً دراسة (Tanaka & Yamauchi, 2001) حيث أسفرت عن وجود علاقة إيجابية بين أهداف الإتقان والتحصيل الأكاديمي، كما أيدت ذلك دراسة كل من (Karle,2016؛ الشويقي، ٢٠١٠م) والتي أكدت على وجود تأثير لفعالية الذات على التحصيل الدراسي، كما أسفرت نتائج دراسة (Coutinho,2006: p.118) والتي أكدت على أن أهداف الإنجاز غير مرتبطة بصورة مباشرة مع التحصيل الأكاديمي، ولكنها أثرت عليه من خلال أساليب التعلم، وفعالية الذات الأكاديمية، وما وراء المعرفة.

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود أثر غير المباشر لأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي مروراً بمتغير فعالية الذات الأكاديمية، مما يشير إلى أن فعالية الذات الأكاديمية لم تلعب دور الوسيط الإيجابي المتوقع؛ نظرًا لأهمية دور أساليب التعلم وفعالية الذات الأكاديمية على التحصيل الطلاب

الأكاديمي، وكان من المتوقع أن يكون لمسار فعالية الذات الأكاديمية تأثير دال، خصوصًا أن المسار بين أساليب التعلم وفعالية الذات الأكاديمية كان موجباً ودال إحصائياً، ولربما يعود سبب ذلك إلى آلية تقويم تحصيل الطلاب في الجامعة؛ وما يصاحبها من عدم التنويع في طرق قياس تحصيل الطلاب، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Coutinho,2006: p.118) والتي أكدت على أنه بالرغم من أساليب التعلم لم تكن مرتبطة بصورة مباشرة مع التحصيل الأكاديمي؛ ولكنها أثرت عليه من خلال أساليب التعلم، وفعالية الذات الأكاديمية، وما وراء المعرفة.

وأسفرت نتائج تحليل المسار عن عدم وجود أثر غير المباشر لأهداف الإنجاز على التحصيل الأكاديمي مروراً بمتغير التفكير البنائي، وتعتبر هذه النتيجة أيضاً غير متوقعة ولا تتوافق مع كثير من أدبيات البحث التربوي لما لمتغيري أهداف الإنجاز، والتفكير البنائي دور بناء كان من المتوقع أن يترجم على أداء وتحصيل الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة المسار المباشر بين أهداف الإنجاز، والتفكير البنائي؛ والذي توصلت إليه الدراسة الحالية حيث تبين عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بينهما، ولربما يعزى سبب ذلك إلى طرق قياس وتقويم تحصيل الطلاب المتبعة في المرحلة الجامعية أيضًا؛ وما يصاحبها من قصور في عدم اتباع الطرق العلمية في تصميم وبناء أدوات القياس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (هريدي، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن التفكير البنائي لم يؤثر على التحصيل الدراسي، وكذلك مع نتائج دراسة (Kenney-Wallace, 2013) والتي أسفرت عن عدم وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي والتحصيل في مادة الرياضيات. ومن جهة أخرى تختلف هذه النتيجة مع دراسة (حسين، ٢٠١٢) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين التفكير البنائي والدافع للإنجاز الأكاديمي، والذي يؤثر بصورة غير مباشرة على التحصيل الدراسي. وكذلك نتائج دراسة (Garland, 1996) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التفكير البنائي والمعدل الأكاديمي.

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود أثر غير المباشر لأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي مروراً بمتغير التفكير البنائي، مما يشير إلى أن فعالية الذات الأكاديمية لم تلعب دور الوسيط الإيجابي المتوقع ، وتعد هذه النتيجة أيضاً غير متوقعة؛ نظرًا لأهمية دور أساليب التعلم والتفكير البنائي على تحصيل

الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة المسار المباشر بين أساليب التعلم والتفكير البنائي؛ والذي توصلت إليه الدراسة الحالية، حيث تبين عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بينهما، ولربما يعزى ذلك إلى ضعف تنويع أعضاء هيأة التدريس في أساليب التعلم المستخدمة؛ وعدم ملامتها للأهداف التعليمية المراد اتقانها من الطلاب؛ والاكتفاء بأسلوب المحاضرة، كما يعتقد الباحث بأن الطلاب لم يتدربوا على مهارات التفكير البنائي خلال مراحل الدراسة في التعليم العام، والجامعي، ومن المتوقع أيضاً ضعف شمول الاختبارات التحصيلية لجميع مستويات الأهداف التعليمية المختلفة؛ والتركيز على المهارات الدنيا وفق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد، ٢٠٠٣م) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأبعاد أساليب التعلم، كما دعمت هذه النتيجة دراسة (الثبيتي، والعزيزي، ٢٠١٦)، حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في أساليب التعلم ومتوسطهم في التحصيل الدراسي.

ومع هذه النتائج؛ لعل هذه الدراسة يكتنفها بعض القيود التي لم تستطيع تداركها بدرجة كافية. ومن ذلك أن الدراسة طبقت فقط على طلاب الدبلوم العام في التربية، في حين لم تطبق على الطالبات، كما لم تطبق الدراسة على طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس، واقتصرت الدراسة على أربع متغيرات فقط، وهناك الكثير من المتغيرات ذات العلاقة بالتحصيل الأكاديمي، كما لم تمتد الدراسة على بقية كليات جامعة جدة؛ ولربما لو امتدت الدراسة على جامعات منطقة مكة المكرمة لربما أعطت نتائج أكثر دقة.

التوصيات والمقترحات.

بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية؛ والدراسات السابقة، يمكن اقتراح التالي:

١–حث مراكز التدريب التربوي في المؤسسات التعليمية بعقد ندوات، ومحاضرات، وورش عمل، تتناول أساليب التعليم الفعالة، وتوجهات أهداف الإنجاز، وفاعلية الذات الأكاديمية، والتفكير البنائي، لما لها من تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة على التحصيل الأكاديمي.

٢–حث أعضاء هيأة التدريس بالجامعات على توظيف أساليب التعلم المختلفة، لما لها من أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الأكاديمي.

٣-عمل برامج إرشادية بالجامعات لتنمية استراتيجيات التفكير البنائي المختلفة لدى الطلبة، مما يساعد على تحسين مخرجات التعلم.

٣-إجراء مزيد من الدراسات تبحث في طبيعة النمذجة البنائية للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل: الجنس، ونوع المدرسة، المستوى الحضاري للعينة.

٤-إجراء المزيد من الدراسات تتناول طبيعة النمذجة البنائية للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية يتم تطبيقها على عينات مختلفة ضمن مراحل دراسية أخرى.

٥-إجراء المزيد من الدراسات تبحث في طبيعة النمذجة البنائية للعلاقة بين متغيرات أخرى والتحصيل الأكاديمي.

المراجـع

أولاً– المراجع العربية:

أبو العلا، مسعد (٢٠١٢). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٢، ٤٣٩–٤٩٧.

أبوغالي، عطاف، وأبومصطفى، نظمي (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الارشاد النفسي ي كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة الأقصى – سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ٢٠، العدد ١، ص ص ١٠٣–١٤١.

أبوهلال، ماهر، والخطيب، صالح (٢٠٠٥). البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة: دراسة للدافعية في إطاري علم النفس الاجتماعي والشخصية. مجلة دراسات– العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، العدد١، ص ص ١٠٠– ١١٤.

أبوهلال، ماهر، والخطيب، صالح (٢٠١١). العلاقات بين توجهات الأهداف والفعالية الذاتية وعمليات مابعد التفكير والتحصيل الدراسي: التشابه حسب النوع. مجلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة السلطان قابوس، المجلد ٥، العدد١، ص ص ١–١٤.

أبوهلال، ماهر، ودرويش، خليل (٢٠٠٥). البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة: دراسة للدافعية في إطاري علم النفس الاجتماعي والشخصية. مجلة دراسات– العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، العدد١، ص ص ١٠٠– ١١٤.

أحمد، إبراهيم (٢٠٠٣). توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبؤية". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء ٣، العدد ٢٧: ص ص ٢٣–٨٥.

أحمد، نهلة (٢٠١٨). الابتكار الانفعالي وعلاقتها بالتفكير البنائي والتأمل والبصيرة لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية – بن رشد / جامعة بغداد، العدد ٥٨: ص ص ١٣٩-١٨١.

الأحمدي، ناصر (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

باعباد، علي، ومرعي، توفيق (١٩٩٦). تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣١)، ص ص ١٩٩-٢٢٧.

بدوي، زينب (٢٠٠٢). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد١٢، العدد ٥٣، ص ص ٩-٧٩.

بني مصطفى، آيات (٢٠١٥). تطوير استراتيجية تدريس القراءة القائمة على الدور المحوري للطالب واختبار أثره في تحسين مهارات الكتابة الوظيفية والتفكير البنائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

ثابت، عصام (٢٠١٨). أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الانجاز. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد ٥٣ يوليو، ص ص ٥٧٢-٦٢٦.

ثابت، عصام، والشحات، مجدي (٢٠١٢). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، المجلد٢٣، العدد٩٠ ، ص ص ٤٣٣-٤٧٦.

الثبيتي، عمر، والعزيزي، عيسى (٢٠١٦). العلاقة بين أساليب التعلم لطلاب جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٧١ الجزء الأول)، ديسمبر.

الجبوري، غزوان (٢٠١٩). الإدمان على الانترنت وعلاقته بالكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طالبات كلية التربية للبنات، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، العدد ٢، ١٢، ص ص ٤٣٨–٤٧٢.

حبشي، نجدي (٢٠٠١). تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلي التربية بجامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، كلية التربية، مجلد ١٤، العدد ٤، ص ص ٦٩–١١٢.

حسين، جميل (٢٠١٢). التفكير البنائي قياسه وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية، ٢٠ (٤)، ١٦٧–٢٢١.

الحويجي، خليل (٢٠١٣). طبيعة التفكير البنائي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٣ (١)، ص ص ٢٧٥–٣١٥.

الحويجي، خليل (٢٠١٦). تقنين قائمة التفكير البنائي "الصورة القصيرة" لدى طلبة الجامعة. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد ١٧، العدد ٢، ص ص ٩١–١١٥.

رشوان، ربيع (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا.

رشوان، ربيع (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: عامل الكتب.

سالم، محمد (٢٠٠٢). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر (التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي) –كلية التربية – جامعة حلوان، (٢)، ٣٨٥–٤٢١.

السلمي، طارق (٢٠٢٠). الإحباط ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الكلية الجامعية بالجموم في جامعة أم القرى. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، العدد ٦٩ – يناير، ص ص ٥٨٧–٦١١.

الشناوي، كمال (٢٠٠٦). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية. جامعة المنصورة.

الشويقي، أبوزيد (٢٠١٠م). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء لعلمي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٤٢، ص ص ٥٨-١٠٨.

صالح، عواطف (١٩٩٣). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٢٣)، ص ص ٤٦١-٤٨٧.

الصباطي، إبراهيم، ورمضان، محمد (٢٠٠٢). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، تاريخ الاسترجاع ٥/ ٩/ ٢٠٢٠، على الرابط الإلكتروني http://cutt.us/ZDIV

صعدي، إبراهيم (٢٠١٥). الإسهام النسبي لمستوى تجهيز المعلومات وفاعلية الذات الأكاديمية وأساليب التعلم للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، العدد ١٦٤، الجزء ١، ص ص ١٠١-١٥٢.

صوالحة، عبدالمهدي، وصوالحة، أحمد (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الاهلية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد التاسع، ع (٢٦)، كانون الأول، ص ص ١٦١ – ١٧٤.

عبابنة، محمد (١٩٩٩). مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

علي، حجاج (٢٠١٧). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٨٧)، ص ص ٢٣٧-٢٨٠.

علي، عبد المنعم (٢٠١٦). نمذجة العلاقات السببية بين التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنترتش وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة نجران. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد ٦٣، العدد ٣، ص ص ٩–١٠٨.

كاظم، علي، وياسر، حسن (١٩٩٨). أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٣، عمان، الأردن.

الكفيري، وداد (٢٠١٨). الفاعلية الذاتية وأثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، العدد ٤٠، ص ص ٢١٨–٢٢٩.

كمور، ميماس (٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد ١، عدد ٢، ص ص ٣٥٤–٣٢١.

المخلافي، عبدالحكيم (٢٠١٠). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٦، العدد ملحق، ص ص ٤٨١–٥١٤.

مرزوق، عبدالحميد (١٩٩٠). دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الثاني، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٥٩٧–٦١٥.

المشيقح، عبدالشكور(٢٠١٥). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

المومني، حازم، ولبابنة، أحمد (٢٠١٩). أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة كلية الحصن الجامعية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العلمة لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد (٢٠)، العدد (١)، ص ص ١٠٣–١٢٦.

المومني، قتيبة (٢٠٠٥). العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النرش، هشام (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي وما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة قناة السويس، المجلد ٢، العدد ٣٩، ص ص ٩٢٥-٩٥١.

هريدي، دعاء (٢٠٠٩). عوامل التفكير البنائي وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة: دراسة تنبؤية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

وقاد، إلهام (١٤٢٩). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

اليوسف، رامي (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤٥، العدد ٢، ص ص ٣٦٠-٣٧٤.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Airp, M., Subarayan, K., Balasundram, T., and Abd. Rahman, M. (2016). Construction, Validity and Reliability of learning style inventory Dunn ad Dun (IGPDD). Academic journal of interdisciplinary studies, Mcser Publishing, Rome- Italy, vol 5, No 3, 35-44.

Albert, M. & Dahling, J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. Personality and individual differences. 97,245-248.

Alemadi, A. (2001). The Relationship among Achievement, Goal Orientation, and Study Strategies. Social Behavior and personality, 29: 823-832.

Al-Harthy, Ibrahim (2011). Knowledge Monitoring, Goal Orientations, Self-Efficacy, and Academic Performance: A Path Analysis. Unpublished Ph.D. Thesis, Kent State University. USA.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. Journal off educational psychology, 84, 261-271.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: freeman.

Coutinho, Savia (2006). A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style, and Self-Efficacy. Unpublished Ph.D. Thesis, Northern Illinois University. USA.

Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults, contemporary educational psychology, 30 (1), 43-59.

Garland, D. (1996). Practical thinking Academic Average, and the Relationship to the Constructive thinking inventory. Unpublished master's degree Thesis of Arts in school Psychology at Mount Saint Vincent University, Halifax, NS, USA.

Elliot, A. & McGregor, H. (1999). Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation, Journal of personality and social psychology, 76,628-644.

Epstein, S., & Meier, M. (1989). Constructive thinking. A broad coping variable with specific components. Journal of Personality and Social Psychology. 57(2): 332 - 350.

Epstein, S. (1998). The Constructive thinking: The Key of emotional Intelligence. Greenwood publishing group Inc., west port, CT, USA.

Honey, P. & Mumford, A. (1992). The Manual of learning styles. Third edition. Peter Honey, Maidenhead, Berkshire.

Maddux, J. (2009). Self-efficacy. In S. Lopez (Ed), the encyclopedia of positive psychology (pp. 874-880). Oxford: Wiley-Blackwell.

Mesa, V. (2012). Achievement goal orientation of community College mathematics students and misalignment of instructor perceptions. community College Review, 40, 64-74.

Karle, Ellie (2016). Self-Efficacy and Goals Orientation and their Association with Academic Achievement. Ph.D. Theses, Liberty University. USA.

Kenney-Wallace, P. (2013). An Analysis of the relationship between emotional intelligence, Constructive thinking, and student Achievement in developmental mathematics. Ph.D. Theses, Texas A&M University-Kingsville. USA.

Kolb, A & Kolb, D. (2005). The Kolb style inventory – Version 3.1, 2005 Technical Specifications Hay Group. From: www.haygroup.com. Retrieved on 26 September 2020.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pajares, F. (2002). Self-efficacy in academic setting, Review of educational research, 66, 4, 543-548.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation, in self-regulated learning. In M. Boekaerts and P. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp.451-502). San Diego: Academic press.

Rassool, GH. & Rawaf, S. (2007). Learning Style preferences of undergraduate nursing students. Nursing Standards. 21, 32-41.

Rivers, J. (2008). The Relationship between parenting style and Academic Achievement and the mediating influences of motivation, goal-orientation, and Academic self-efficacy. Ph.D. Theses, Florida state University. USA.

Tanaka & Yamauchi, (2001). A Model for Achievement Motives, Goal Orientations, Intrinsic Interest, and Academic Achievement. Psychological reports, 88 (1), 123-135

Willingham, T. Hughes, M. & Dobolyi, G. (2015). The scientific statues of learning styles theories. Teaching of psychology, 42 (3), 266-271.

Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (p. 509–526). Guilford Publications.